

Contando mi vida, la escritura como medio de expresión

Línea de investigación: Pedagogía y didáctica del lenguaje, las matemáticas y las ciencias

Autora

Flor Alba Sanabria Novoa

Asesora

Martha Liliana Jiménez Cardona

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

2018

Agradecimientos

Dedico este tiempo de estudio y el desarrollo de este trabajo a mi familia que son el motor de mi existencia, a mi esposo Luis Oswaldo Bernal Correa quien con sus enseñanzas, apoyo y ayuda incondicional hizo posible que culminara este gran reto y a mi hija Angélica María Flórez Sanabria, quien desde su nacimiento me convirtió en una feliz madre y a quien deseo que tenga una existencia en libertad disfrutando los detalles importantes de la vida.

Reconozco y agradezco las enseñanzas brindadas por todos los docentes de esta maestría, en especial a las profesoras Martha Liliana Jiménez y Roberta Flaborea quienes lograron transformar mis prácticas y visiones sobre la educación. A los compañeros por sus aportes y su iniciativa de mejoramiento profesional que se verán reflejados en una mejor educación para nuestros estudiantes.

Tabla de Contenido

Resumen Analítico en Educación - RAE.....	7
Introducción	12
Capítulo 1: Contexto institucional	14
1.1.1 Proyecto educativo institucional	15
1.1.2 Modelo pedagógico.....	15
1.1.3 Índice Sintético de Calidad Educativa y pruebas Saber 3° y 5°	16
1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje.....	21
1.2.1 Problemas de la enseñanza - aprendizaje.....	21
Capítulo 2: Problema generador	23
2.1 Problema generador de la intervención	23
2.2 Pregunta orientadora de la intervención	25
2.3 Hipótesis de acción.....	26
2.4 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención	26
Capítulo 3: Ruta de acción	36
3.1 Objetivo General de la Intervención	36
3.2 Objetivos de la intervención	36
3.3 Propósitos de la intervención	37
3.4 Participantes	37
3.5 Estrategia didáctica y metodológica	38
3.5 Planeación de actividades	39
3.5.1 Sesión 1: ¿Qué sabemos acerca de la biografía y la autobiografía?	39
3.5.2 Sesión 2: Conociendo personajes a través de sus biografías	40


3.5.3	Sesión 3: Escribiendo mi primer borrador	40
3.5.4	Sesión 4: Le doy forma a mi historia	41
3.5.5	Sesión 5: Revisando lo que escribo	41
3.5.6	Sesión 6: Picnic literario	41
3.6	Instrumentos de evaluación de los aprendizajes.....	42
Capítulo 4:	Sistematización de la experiencia de intervención	44
4.1	Descripción de la intervención	44
4.2	Reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas.....	46
4.3	Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención .	48
4.4	Evaluación de la propuesta	60
4.5	Conclusiones y recomendaciones	62
Capítulo 5:	Proyección institucional	64
5.1	Justificación de la proyección	64
5.2	Plan de acción.....	65
5.3	Cronograma	67
Referencias.....		70
Anexos		72

Lista de tablas

Tabla 1 Resultados ISCE 2015 - 2016.....	17
Tabla 2 Resultados Pruebas Saber 3 Competencia Escritora 2015 - 2016	18
Tabla 3 Puntajes de retroceso grado 3	19
Tabla 4 Resultados Pruebas Saber 5 Competencia Escritora 2015 - 2016	20
Tabla 5 Cronograma de Actividades.....	67
Tabla 6 Visualización tiempo de trabajo	69

Lista de Anexos

Anexo 1 Listas que chequeo	39
Anexo 2 Rúbrica	40
Anexo 3 Unidad didáctica	40
Anexo 4. Diario de campo 4	54
Anexo 5 Diario de Campo 6	57

Resumen Analítico en Educación - RAE	
	Página 1 de 4
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Contando mi vida, la escritura como medio de expresión
Autor(a)	Flor Alba Sanabria Novoa
Director	Martha Liliana Jiménez Cardona
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Producción textual, prácticas de aula, evaluación formativa, autobiografía, contexto.

2. Descripción
<p>El presente documento trata sobre la estrategia de la autobiografía como medio para mejorar los procesos de aprendizaje en cuanto a la competencia de producción textual de los estudiantes de grado cuarto, quienes lograron escribir de forma autónoma sobre sus vidas, adquiriendo un aprendizaje significativo.</p>
3. Fuentes
<p>Se consultaron 10 fuentes bibliográficas destacando entre otros los siguientes:</p>

Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. España.

Revista Aula. Recuperado de: <http://www.grao.com/es/producto/planificacion-de-unidades-didacticas-una-propuesta-de-formalizacion>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas. Documento N° 3. Imprenta Nacional de Colombia.

Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. Propositiones.

Recuperado de:

http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/analisis/Pinha.pdf

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial

Crítica. Recuperado de: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

4. Contenidos

El documento inicia con la introducción acerca de los procesos de aprendizaje desarrollados en la competencia de producción textual de una autobiografía.

En el capítulo 1 se establece el contexto institucional desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Modelo Pedagógico, los resultados de las pruebas Saber 3° y el Índice Sintético de Calidad (ISCE), y se plantea el problema de la enseñanza aprendizaje enfocado en el análisis sobre la competencia escritora.

En el capítulo 2 se delimita el problema generador que requiere intervención, se plantea la pregunta orientadora, la hipótesis de acción y los referentes teóricos que sustentan el proyecto.

En el capítulo 3 se traza la ruta de acción a seguir para responder a la pregunta de intervención, se proyectan los objetivos, los participantes y la estrategia didáctica y metodológica utilizada, la planeación de actividades y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

En el capítulo 4 se presenta la sistematización de la experiencia de intervención y se evalúan los resultados obtenidos, se plantean las conclusiones y recomendaciones del proyecto.

Para finalizar el capítulo 5 presenta una propuesta de intervención teniendo en cuenta un plan de acción y un cronograma de actividades para desarrollar en la Institución Educativa.

5. Metodología

La metodología utilizada está enmarcada en los lineamientos de la Investigación Acción Pedagógica (IAP), entendida como una acción consciente del docente que investiga desde su práctica en el aula para mejorar los aprendizajes y transformar la enseñanza evaluando permanentemente su quehacer y creando nuevas posibilidades de enseñanza aprendizaje.

6. Conclusiones

La primera conclusión que emerge de esta sistematización es que proponer ejercicios de escritura vinculados estrechamente a la vida y contexto de los estudiantes incrementa las probabilidades de generar producciones textuales altamente significativas, pues en todos los textos se evidenció que los estudiantes encontraron en la escritura de su autobiografía un canal para expresar sentimientos, pensamientos, emociones, sueños y/o realidades con genuino interés y valor personal.

La segunda conclusión es que procesos, actividades y/o productos elaborados en el marco de la asignatura de lengua castellana cuando logran vincularse con escenarios como la socialización

con las familias, aportan a los procesos de aprendizaje un sentido y relevancia que va más allá de la importancia personal.

La tercera conclusión es que los estudiantes aprendieron mediante la unidad didáctica propuesta el uso de elementos de la gramática y la sintaxis del lenguaje que les permitieron elaborar textos estructurados con una mejor redacción.

La cuarta conclusión es que los textos producidos por los estudiantes en el marco de esta intervención evidencian una alta concordancia y adecuación textual, y un notable incremento en la coherencia de los mismos. Sin embargo, evidencian también, la necesidad de fortalecer la cohesión en futuros procesos de escritura.

La quinta conclusión es que la planeación de estrategias didácticas se convierte en un factor decisivo para desarrollar mejores experiencias de aprendizaje con los estudiantes, toda vez que, el éxito en la implementación de las mismas permite confirmar un diseño exitoso, mientras que el descubrimiento de falencias también se convierte en un factor de aprendizaje y mejoramiento, siempre y cuando el docente esté dispuesto a sistematizar su experiencia.

La sexta conclusión es que la planeación de estrategias didácticas se convierte en un factor decisivo para desarrollar mejores experiencias de aprendizaje con los estudiantes, toda vez que, el éxito en la implementación de las mismas permite confirmar un diseño exitoso, mientras que el descubrimiento de falencias también se convierte en un factor de aprendizaje y mejoramiento, siempre y cuando el docente esté dispuesto a sistematizar su experiencia.

La séptima conclusión es que no puede olvidarse que la educación en Colombia busca formar excelentes ciudadanos, personas capaces de vivir en sociedad de la mejor manera posible, y esta formación transversal solo será realidad en la medida en que las estrategias didácticas y la

visión pedagógica permitan ir más allá del saber por el saber en sí mismo, del tema por el tema y vinculen la vida, los contextos con el aprendizaje y le den sentido a este. Los puntos finales realmente adquieren su valor, no por cerrar una oración sino por el significado de la oración que les precede.

Fecha de elaboración del Resumen:

15

07

2018

Introducción

En pedagogía son necesarias intervenciones que acerquen las prácticas docentes a la realidad del contexto. El presente trabajo es muestra de la intervención realizada durante el proceso de Maestría en Educación orientada por la Universidad Externado de Colombia, maestría que permite reflexionar acerca de dichas prácticas y los procesos de aprendizaje.

El documento permite evidenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la competencia de producción textual a través de la escritura de una autobiografía con la aplicación de estrategias de planificación, escritura, revisión y reescritura. Esto posibilitó a los estudiantes interactuar entre su realidad social, cultural y familiar para crear un texto que cumpliera con las propiedades de los textos como la adecuación, la concordancia, la ortografía y la coherencia, y les permitió plasmar ideas, pensamientos, sueños y emociones en una producción escrita profunda.

Se presentan cinco capítulos de la siguiente manera: El capítulo 1 atiende a la descripción del diagnóstico institucional desde el contexto, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el modelo pedagógico de la institución, el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el planteamiento del problema en la enseñanza aprendizaje que conllevó a la formulación el proyecto.

El capítulo 2 describe el problema generador de la intervención, la pregunta orientadora de esta, la hipótesis de acción y los referentes teóricos y metodológicos que sustentaron dicha intervención.

En el capítulo 3 se sustenta la ruta de acción de la intervención, sus objetivos y propósitos de aprendizaje teniendo en cuenta los participantes, se describe la estrategia didáctica y metodológica, la planeación de las actividades y los instrumentos de evaluación.

Para el capítulo 4 se realiza la sistematización de la experiencia de intervención y evaluación de los resultados. Se precisa la implementación de la intervención en el campo estableciendo una reflexión de la misma, evaluando la propuesta y se plantean unas conclusiones y recomendaciones.

Para concluir se finaliza con el capítulo 5, donde se realiza la proyección de la propuesta de intervención, se evidencia una justificación del porqué de la aplicación del proyecto en la institución creando un plan de acción y cronograma de actividades.

Capítulo 1: Contexto institucional

En este capítulo se presenta el diagnóstico de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia, realizando para ello una descripción contextual, un análisis del Índice Sintético de Calidad (ISCE), los resultados de las Pruebas Saber 3, y una presentación de su Proyecto Educativo Institucional y del modelo pedagógico de la misma como marco de la intervención pedagógica realizada.

1.1 Análisis del contexto institucional

La Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia (Bojacá, Cundinamarca) es una institución oficial que presta el servicio educativo desde el preescolar hasta la educación media técnica, contando con 7 sedes para ello, a saber: la sede Central, Simón Bolívar, Santander, Santa Helena, Gaitán, Roblehuco y Chilcal. Ofrece sus servicios en las jornadas mañana, tarde, noche y sabatina, a una población mixta en calendario A.

Los estudiantes pertenecen en su mayoría a familias de origen campesino vinculadas al trabajo agropecuario en cultivos de papa y hortalizas, así como al cuidado de hatos lecheros, caballos y pequeños animales. Por otra parte, los padres y los estudiantes también movilizan su economía a través del comercio de artículos religiosos por la devoción popular de “Nuestra señora de la salud de Bojacá”, famosa advocación católica entre los fieles de la sabana de Bogotá. Así mismo, el municipio recibe permanentemente nuevos pobladores debido a las temporadas de producción en los cultivos de flores que existen en el municipio y las zonas aledañas. Configurándose así una población estudiantil flotante, ligada al campo y al trabajo.

1.1.1 Proyecto educativo institucional

La educación es fundamental para alcanzar mejores niveles de bienestar social, nivelar desigualdades económicas y sociales, elevar las condiciones culturales de la población y ampliar las oportunidades de los jóvenes, por ello la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia propone su PEI denominado “Educación en gestión empresarial con humanismo, liderazgo, para el desarrollo personal y social”.

Este PEI es la columna vertebral de la institución y consagra la misión y visión junto con los componentes: directivo, estratégico, académico y comunitario. Contemplando desde una perspectiva de aprendizaje significativo, la formación de estudiantes líderes que construyan conocimientos y desarrollen competencias básicas, laborales y ciudadanas, que aporten a la construcción de una comunidad sostenible que permita generar desarrollo al municipio y sus familias, desde su compromiso y responsabilidad, teniendo como objetivo la relación del ser, con el saber y el saber hacer. (Proyecto Educativo Institucional. PEI. 2016. p. 3).

1.1.2 Modelo pedagógico

En consecuencia, el modelo pedagógico de la institución es “Escuela y pedagogía transformadora” que responde al proyecto educativo institucional, y que se fundamenta teóricamente y de forma práctica en modelos tomados de las diferentes escuelas; producto de un compendio institucional generado con la participación de las diferentes gestiones y la comunidad educativa, realizado a finales del año 2009 y continuado durante el año 2010 hasta la fecha; este se ha convertido en la columna vertebral del quehacer pedagógico institucional. (Proyecto Educativo Institucional. PEI. 2016. p. 3).

El modelo pedagógico de educación, escuela y pedagogía transformadora de Giovanni Iafrancesco tiene como objetivo formar integralmente a los educandos, desde la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construyan el conocimiento, aprendan autónoma y significativamente y, con liderazgo y emprendimiento, transformen su realidad social y cultural, desde la innovación educativa, pedagógica, didáctica, curricular, evaluativa y administrativa. (Proyecto Educativo Institucional. PEI. 2016. p. 4).

Los estudiantes tienen una participación activa, como protagonistas de su propio desarrollo, en un diálogo pedagógico con sus maestros, donde estos juegan un papel de facilitadores y dinamizadores de procesos de aprendizaje que tienen en cuenta el desarrollo de habilidades de observación, experimentación, afán de búsqueda, análisis, evaluación y crítica, todo esto siguiendo el propósito de ser, saber y saber hacer en contexto, teniendo en cuenta las dimensiones del modelo de educación, escuela y pedagogía transformadora.

En el marco de dicho modelo pedagógico se desarrollan las clases que tienen en cuenta planeaciones con objetivos claros de aprendizaje, donde los estudiantes y docentes conocen las principales competencias y habilidades a desarrollar, así como las acciones metodológicas y evaluativas propuestas para alcanzar los aprendizajes en las áreas de conocimiento.

1.1.3 Índice Sintético de Calidad Educativa y pruebas Saber 3º y 5º

En el marco de las estrategias que buscan potenciar la calidad de la educación en Colombia, el Ministerio de Educación realiza un seguimiento a los procesos de cada institución

educativa del país mediante el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE¹, por lo que se convierte en referente dicho índice frente al diagnóstico institucional. A continuación, se presenta el reporte de la excelencia con los resultados de los años 2015 y 2016:

Tabla 1 Resultados ISCE 2015 - 2016

ISCE	IE	ETC	NAL
Puntaje 2015	3,98	5,45	5,07
Puntaje 2016	4,63	5,71	5,42

La anterior tabla permite observar dos hechos: el primero es que a nivel institucional se presenta un avance de 0,65 puntos en el mejoramiento institucional entre los años 2015 y 2016, y el otro, que la diferencia entre los resultados a nivel institucional respecto al ente territorial y al nivel nacional se reducen. No obstante, este leve avance no ha permitido superar el nivel mínimo en la institución respecto a la meta de nivel avanzado (7,75) o a la meta de nivel satisfactorio (5,50 puntos), lo que se convierte en una razón fundamental para implementar estrategias de aprendizajes que permitan impactar el proceso educativo de los estudiantes desde las diversas áreas.

En el marco antes descrito, el Informe de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° presenta en el área de lenguaje grado 3° resultados que vistos comparativamente entre el año 2015 y 2016 configuran el siguiente escenario a partir de los estudiantes que NO contestaron correctamente las preguntas de la competencia Escritora en la prueba del área:

¹ “El Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE es la herramienta que permite evaluar de 1 a 10 el proceso educativo de los colegios. Tomado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88175>

Tabla 2 Resultados Pruebas Saber 3 Competencia Escritora 2015 - 2016

GRADO 3 COMPETENCIA ESCRITORA		% 2015	% 2016
Colombia		45	43
Ente territorial Certificado		41	38
Institución Educativa		49	50
Nº	APRENDIZAJES	% 2015	% 2016
1	Los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	70	38
2	Los estudiantes no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.	59	32
3	Los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	59	50
4	Los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.	61	61
5	Los estudiantes no selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.	26	38
6	Los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	41	59
7	Los estudiantes no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.	48	59
8	Los estudiantes no prevé el plan textual.	49	55
9	Los estudiantes no da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.	45	48
10	Los estudiantes no prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito.	44	47

Esta tabla permite observar cómo en dicha competencia a nivel Nacional se logra un avance de 2 puntos, y a nivel del ente territorial de 3 puntos. Sin embargo, a nivel institucional no se presenta ningún avance, y por el contrario reduce en 1 punto su desempeño.

Los aprendizajes evaluados en esta competencia arrojan resultados favorables en los tres primeros aprendizajes, lo que parece asociarse a las estrategias de mejoramiento que frente a dichos aprendizajes ha planteado la institución; por otra parte, el cuarto aprendizaje mantiene sus resultados, lo que parece revelar que las acciones de mejoramiento en este, no han dado resultado, aunque tampoco se ha empeorado. Ahora bien, los aprendizajes del 5 al 10 evidencian un retroceso significativo, siendo estos:

Tabla 3 Puntajes de retroceso grado 3

N°	APRENDIZAJES	%	%	%RETROCESO
		2015	2016	
5	Los estudiantes no selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.	41	59	18
6	Los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	26	8	12
7	Los estudiantes no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.	48	59	11
8	Los estudiantes no prevé el plan textual.	49	55	6
9	Los estudiantes no da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.	45	48	3
10	Los estudiantes no prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito.	44	47	3

En consecuencia, se puede concluir que existen 7 aprendizajes que requieren acciones de mejora mediante la implementación de estrategias específicas que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades y mejorar sus competencias, así como se requiere consolidar las acciones pedagógicas que han permitido el avance de los estudiantes.

Por otra parte, los resultados en la competencia escritora en grado 5, permite evidenciar mejores resultados, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4 Resultados Pruebas Saber 5 Competencia Escritora 2015 - 2016

Grado 5 - Competencia Escritora	2015	2016
Colombia	47	45
Ente territorial Certificado	41	39
Institución Educativa	49	49
Los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	70	50
Los estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	52	62
Los estudiantes no prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.	49	43
Los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.	44	64
Los estudiantes no da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.	42	46
Los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	42	59

Los estudiantes no da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.	41	37
Los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	0	49
Los estudiantes no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.	0	41

Si bien los aprendizajes evaluados en las pruebas de 3 y 5 no son exactamente los mismos, es claro que los aprendizajes de grado 3, permitirán desarrollar las habilidades que serán evaluadas en grado 5, por lo que las acciones desarrolladas en grado 4, son determinantes en el proceso de mejoramiento de los estudiantes y en consecuencia de la institución educativa y su propósito de formar estudiantes capaces de transformar su contexto.

1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje

Los aprendizajes de los estudiantes en la competencia escritora enmarcados en el desempeño institucional del ISCE, evidencian la necesidad de ejecutar estrategias didácticas que permitan mejorar las habilidades de los estudiantes frente a los procesos de producción textual, de manera que se consoliden los aprendizajes en los que se evidencian resultados sobresalientes y mejoren el 70% de los aprendizajes que en las pruebas de grado 3, han sido identificados como aprendizajes por mejorar.

1.2.1 Problemas de la enseñanza - aprendizaje

Una vez caracterizado el contexto, presentado el Proyecto Educativo Institucional y el modelo pedagógico que orienta las acciones pedagógicas, se puede establecer un marco de desempeño institucional a través del Índice Sintético de Calidad Educativa y de los resultados de las pruebas Saber 3 y 5, que permiten concluir sobre la importancia de realizar una intervención

que fortalezca los aprendizajes de los estudiantes en cuanto a la producción textual, especialmente en los referidos a la comprensión global sobre el texto y sus tipologías, la articulación sucesiva de las ideas en el mismo (presentación, transición, cierre) atendiendo al tema central; planeación y organización de ideas antes de empezar a escribir, el seguimiento de las etapas para producir un texto: planeación, redacción, revisión y reescritura, así como el uso de signos de puntuación para comprender forma y contenido.

De tal manera que la implementación de acciones concretas en este sentido, posibilite el desarrollo de las habilidades de producción textual de los estudiantes, y correspondientemente, mejore el proceso a nivel institucional.

Capítulo 2: Problema generador

Con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes sujetos de la intervención, en el anterior capítulo se reflexionó sobre el uso pedagógico de los resultados de las Pruebas Saber 3° y el Índice Sintético de Calidad Educativa desde una perspectiva de diagnóstico inicial. En concordancia, a continuación, se presenta el problema, la pregunta orientadora, la hipótesis de acción y el sustento teórico de la intervención.

2.1 Problema generador de la intervención

Las prácticas de aula deben favorecer mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes, lo que implica que los docentes deben asumir coherentemente una posición crítica frente a su práctica cuyo objetivo sea reconocer los elementos que favorezcan y/u obstaculicen dichos aprendizajes y así lograr transformaciones en el marco del modelo pedagógico que permitan la construcción de conocimiento mediado por el docente y donde los estudiantes sean participantes activos de su aprendizaje.

Para lograr dichas transformaciones los resultados de las *Prueba Saber 3°* son parte importante del proceso de seguimiento académico al aportar evidencias de los avances o retrocesos en los aprendizajes de los estudiantes, que pueden ser analizados para reorientar las prácticas de aula, implementar planes de mejoramiento institucionales, adoptar estrategias educativas coherentes y consistentes con el contexto y considerar la evaluación como un proceso formativo y constructivo.

Los resultados de dichas pruebas en el año 2016 para la *competencia escritora* dejan ver retrocesos en algunos aprendizajes de la Institución. Sin embargo, la perspectiva que ordena los resultados de las pruebas debe asociarse con la perspectiva desde la cual se estructuran los

procesos de enseñanza en el área de lenguaje, de manera que se logre establecer una relación coherente entre resultados y análisis que permita formular estrategias de mejoramiento desarrollables en el marco de las prácticas de aula.

La siguiente tabla presenta la relación entre los resultados de las *Prueba Saber 3°* en la *Competencia Escritora* (la cual tipifica los resultados con la expresión “acciones que los estudiantes no realizaron”) y algunos subprocesos de la producción textual planteados en los *Estándares Básicos de Competencia para el área de lenguaje* para el grado 3.

Acciones que NO realizan los estudiantes. Pruebas Saber 3°	Sub procesos Producción Textual Grado 3
1 NO selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas en un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.	Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo.
2 NO comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.
3 NO prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.	Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
4 NO prevé el plan textual.	Elaboro un plan para organizar mis ideas. Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.
5 NO da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo	Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo.

al tema propuesto en la situación de comunicación.	Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.
6 NO prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito.	Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.

Partiendo de lo anterior, se puede observar que los estudiantes deben reforzar aprendizajes en lo referido a la composición textual, al uso de signos de puntuación, a la tipología textual, al contexto y a la situación comunicativa, al plan textual y también a la pragmática del lenguaje. Dichos aprendizajes se relacionan con la posibilidad de los estudiantes de elaborar textos con cohesión, adecuación, coherencia y concordancia.

Así las cosas con base en el análisis de los resultados de las pruebas saber 3º, el ISCE y la articulación con los procesos y subprocesos de producción textual de los Estándares Básicos de Competencia se propuso realizar una intervención de mejoramiento con los estudiantes del grado 404 (quienes presentaron en 2016 las *Pruebas Saber 3º* y a quienes se les realizó un seguimiento a sus procesos de aprendizaje), para lo cual se diseñó e implementó una estrategia didáctica orientada a mejorar sus aprendizajes en el marco de la producción textual.

2.2 Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo mejorar procesos de producción textual con el uso de signos de puntuación, identificación de los tipos de texto, la planeación y etapas de escritura en los estudiantes del grado 404 de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia, Sede Santa Helena del municipio de Bojacá?

2.3 Hipótesis de acción

La unidad didáctica establecida para la redacción de una autobiografía permite que los estudiantes mejoren los procesos de producción textual, con herramientas sobre la composición de un texto, el uso de signos de puntuación, la identificación de los tipos de texto y las etapas de planeación textual, obteniendo un aprendizaje significativo.

2.4 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

Esta intervención está enmarcada en los lineamientos de la Investigación Acción Pedagógica (IAP), entendida como una acción consciente del docente que investiga desde su práctica en el aula para mejorar los aprendizajes y transformar la enseñanza evaluando permanentemente su quehacer y creando nuevas posibilidades de enseñanza aprendizaje.

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (Latorre 2003, p. 25)

Según este tipo de investigación se pretende transformar la práctica educativa y mejorarla permanentemente teniendo en cuenta las fases de reflexión sobre un área problemática, planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar dicha situación, evaluando los

resultados con miras a emprender un nuevo ciclo. El rol del docente es de aprendiz de largo alcance, puesto que aprende a aprender, comprende la estructura de su práctica, la transforma permanente y sistemáticamente.

Esta investigación inicia con una situación o problema que se analiza con la finalidad de mejorarla o solucionarla, para este caso la situación es el proceso de producción textual de los estudiantes, se implementa una intervención que incluye el diagnóstico del problema de investigación; se implementa un plan de acción, que incluye la observación y reflexión sobre los resultados, se evalúa el proceso de la investigación, lo que puede llevar a identificar nuevos problemas y, a continuar con un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, tal como se corresponde a la IAP.

Para recoger los datos de la intervención dentro de las fases descritas anteriormente, se utilizan instrumentos como: el diario de campo, los portafolios de los estudiantes y las observaciones de clase. Todos estos datos generan impacto si se logran sistematizar, de manera que se evidencien los avances o retrocesos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La sistematización de experiencias implica el reconocimiento fundamental de que las experiencias son procesos vitales y únicos que “expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles” (Jara, s.f., p. 3), lo que debe enmarcarse en la complejidad propia de la interacción educativa y social de un fenómeno dinámico que no espera para ser reflexionado y aprendido. De allí que Jara señale cómo la sistematización debe entenderse como un proceso crítico, reflexivo y dinámico ya que:

En el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, utilizamos la sistematización en un sentido amplio, referido no sólo a datos o informaciones

que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias (Jara, s.f., p. 3)

En consecuencia, la presente intervención se enmarcará en la investigación acción pedagógica y en la sistematización de experiencias, permitiendo así realizar un acercamiento crítico a las prácticas de aula que se desarrollan en el área de lengua castellana, especialmente, referidas a los procesos de producción textual que desarrollan los estudiantes.

En este contexto, es preciso recordar que en el área de lengua castellana es importante desarrollar competencias que permitan a los estudiantes establecer comunicación con otros, reconocer la expresión y comprensión de los demás, construir e interpretar el mundo de manera diferente, y que dichas competencias les permitan aprender nuevos significados y generar mejores conocimientos. De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional

El lenguaje implica propiciar situaciones en donde tengan cabida los procesos de producción y comprensión implicados en la actividad lingüística. Podemos hablar entonces de la producción y la comprensión oral, la comprensión y la producción escrita, así como la producción y la comprensión de los demás sistemas sígnicos, atendiendo al principio que plantea que el ser humano constantemente está interactuando con significados, ya sea en calidad de productor (emisor) o de intérprete (receptor) de estos. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, p.28)

Partiendo de los Estándares Básicos, las competencias necesarias para entender las manifestaciones lingüísticas se pueden ver desde dos procesos: la producción y la comprensión.

La producción como proceso mediante el cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros y la comprensión que tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado dando sentido a las expresiones lingüísticas.

En estos procesos de comprensión y producción, los estudiantes incorporan acciones cognitivas de abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación y asociación fruto del desarrollo de los aprendizajes que amplían los conocimientos y fortalecen competencias y habilidades comunicativas en los estudiantes. (Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, p.28.)

La producción textual es una práctica que se realiza con diversos propósitos comunicativos como la expresión de ideas o sentimientos y que contribuye a organizar el pensamiento y juega un papel muy importante en la vida personal y social, puesto que al producir textos se tiene la capacidad de la permanencia en el tiempo, donde las ideas se transcriben, se precisan y se transforman para los lectores potenciales.

Para desarrollar la competencia de producción textual no basta con proponer ejercicios individuales de escritura, que, si bien pueden desarrollar algún grado de destreza, se quedan cortos frente a lo que implican los procesos de aprendizaje significativo que han de posibilitar la construcción de textos importantes para los estudiantes en el marco de las prácticas de aula. Han de plantearse estrategias que atiendan a la perspectiva de la Zona de Desarrollo Próximo entendida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a

través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. (Vygotsky, 1979, p.133)

Al brindarle al estudiante estrategias de producción textual, el docente configura acciones didácticas dentro de la visión de la zona de desarrollo próximo, de manera que, las estrategias reten al estudiante a superar su actual nivel de desarrollo y estructuradamente, gracias al acompañamiento del docente, desarrolle su potencial en habilidades, comprensiones y conocimiento.

En este sentido, las estrategias propuestas por el docente resultan “próximas” en tanto logran establecer nexos de significatividad con el estudiante, su vida y su contexto, de manera que se haga relevante y pertinente el reto planteado para la producción textual. De allí que se señale que existe un nivel profundo que determina los procesos de escritura, al decirse que:

Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento. ¿De qué sirve saber cómo funcionan los pedales de un coche, si no se saben utilizar con los pies?, de la misma manera hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc., pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura. (Cassany, 1993, p. 10)

Así es como, para desarrollar la competencia de producción textual de los estudiantes se plantea una comprensión de las prácticas de aula desde la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, de tal suerte que, se les proponga a los estudiantes retos en el ámbito de la producción

textual, que los movilicen en dicha competencia desde el nivel de los pensamientos y sentimientos, configurando un proceso que puede conducir a un aprendizaje significativo.

Partiendo de lo anterior, se planteó como intervención una unidad didáctica para que los estudiantes desarrollen procesos significativos de producción textual, en este caso mediante la escritura de su autobiografía. Se destaca que con esta unidad se puede despertar interés directo sobre la producción textual atendiendo a una situación comunicativa real que les permitió expresar emociones y opiniones que los lleven a argumentar y/o recrear sus sentimientos y situaciones de sus vidas, además de brindarles la oportunidad de escribir en su autobiografía sus sueños y como se proyectarían en el futuro.

La unidad didáctica propuesta para la intervención se asume como “la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado” (Ibáñez, 1992, p.14), y reúne objetivos de aprendizaje dispuestos en relación a la cohesión, la adecuación, la coherencia y la concordancia de un texto.

La propuesta de escribir una autobiografía se sustenta en el potencial de significatividad que puede tener para los estudiantes al ser una herramienta que les permite escribir de forma autónoma retándolos para que redacten sobre su pasado y sus vivencias. Sin embargo, la escritura para un niño de esta edad tiene una triple connotación en el ámbito autobiográfico y es que, existe una continuación entre quienes fueron, quienes son, y quienes quieren ser.

Por lo que, de manera adicional, se les propuso la redacción de un párrafo donde pudieran escribir acerca de sus sueños y proyectos futuros, los cuales poseen también una carga importante de significatividad. La autobiografía es un tipo de texto interpretativo perteneciente

al género narrativo y descriptivo, que pretende la redacción de pensamientos, recuerdos y emociones vividas por los estudiantes, teniendo en cuenta la descripción de sí mismos. Según Piña (1999):

El llamado relato autobiográfico es un texto de naturaleza interpretativa, generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria. Esta operación no reconstruye episodios de acuerdo a cómo ellos fueron vividos en su oportunidad, ni recrea el recorrido de una vida, sino que genera un producto nuevo, de carácter textual, cuyo sentido se configura de acuerdo al momento y circunstancias en que se produce. (p. 1)

Este autor señala, además, que la autobiografía es un soporte formal que permite a quien la produce, desplegar su imaginario respecto de su propia vida, construye retrospectivamente su mundo a través de un producto textual, reconstruye su pasado y atribuye al discurso la capacidad de reflejar algo externo a él, plasmando sus recuerdos y dando sentido a sus palabras (Piña, 1999, p. 1).

El proceso de escritura de la autobiografía en el marco de las prácticas de aula y los procesos educativos institucionales, permite desarrollar un proceso de evaluación formativa, la cual contará con diversas estrategias que permitan a los estudiantes valorar sus propios conocimientos y observar sus aprendizajes, todo esto entendiendo la evaluación desde los planteamientos de Camps y Ribas (1993):

A partir del concepto de evaluación como proceso inserto en el de aprendizaje, es decir, como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función

reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. (p. 47)

Es así que, la evaluación formativa hace parte fundamental de la intervención, valorando el proceso de cada estudiante ante el reto de la producción textual como objeto de enseñanza aprendizaje. Al respecto confirma Sthenhouse (1984 citado por Santos Guerra, 1993) “para evaluar hay que comprender. No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla sino al servicio de quien se pone” (p. 25).

Así mismo, en el contexto de la evaluación formativa aplicada a la producción textual, es fundamental el manejo del error, enseñando a los estudiantes a comprender los errores no como objeto de vergüenza, sino como objeto de aprendizaje, ya que sirven como un medio didáctico de lo que no se ha aprendido para aprender de ellos, en palabras de Cassany (1993):

La corrección puede - ¡debe! - ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia. Es preciso concebirla como una técnica didáctica más (variada, flexible y, también, prescindible) y no como una operación de control obligatorio al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor, etc.), que puede ser divertida e incluso entusiasmadora, que puede ser activa y motivante, que puede implicar al alumno y, en definitiva, responsabilizarle de su propio aprendizaje. (p. 2)

Ahora bien, el adecuado manejo del error como posibilitador de nuevos aprendizajes permite comprender y desarrollar la estrategia de escritura y reescritura a través de borradores en

los que se puede especificar la revisión del texto, su posterior corrección y reescritura. Lerner (2001) lo expresa así:

Si, por otra parte, el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar ni a tachar, ni a hacer borradores sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá llegar a ser un practicante autónomo y competente de la escritura? (p. 27).

Bajo esta premisa se deben orientar acciones hacia la formación de escritores que sepan comunicarse con los demás y consigo mismos, dejando de ver este proceso como algo ajeno, objeto de tareas obligatorias, sino que los estudiantes experimenten la producción textual como un reto, que tiene que ver con cómo comunicar sus pensamientos a sus lectores, de allí la importancia de reconocer el papel de los borradores y el carácter educativo del error.

Para el desarrollo adecuado de la producción textual se consideraron cuatro componentes de la escritura, siendo estos, la coherencia donde se tiene en cuenta la organización de las ideas para producir un texto. La cohesión con el uso adecuado de la coma enumerativa y el punto seguido que hacen parte de los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo del texto.

La adecuación que trata sobre la propiedad de los textos basada en el cumplimiento de ciertas normas y principios relacionados con el emisor, receptor, el tema y la situación, y que afecta a la estructura, pertinencia y comprensibilidad de un texto. Y la concordancia siendo esta un mecanismo de cohesión textual que garantizan relaciones gramaticales y de sentido entre

palabras, oraciones, frases y párrafos que tiene en cuenta el género, el número y la persona utilizada en un texto.

Capítulo 3: Ruta de acción

La producción textual de una autobiografía surge como desafío para los estudiantes, partiendo de sus intereses y que estos sean motivo de escritura, y desde este reto logren un aprendizaje significativo que estimule la creatividad a través de actividades que desarrollen el pensamiento y encuentren interesantes las diversas alternativas de comunicación que pueden utilizar a partir de los aprendizajes adquiridos.

3.1 Objetivo General de la Intervención

Propiciar en los estudiantes del grado 404 de la Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia Sede Santa Helena de Bojacá, procesos de aprendizajes en la competencia de producción textual mediante la estrategia de la composición de una autobiografía utilizando una unidad didáctica sobre la escritura, revisión y reescritura.

3.2 Objetivos de la intervención

Desarrollar aprendizajes relacionados con la composición de un texto. Identificar e inferir las características del tipo texto autobiográfico. Reconocer los principales elementos de la autobiografía y las etapas para escribir la misma. Emplear recursos gramaticales y ortográficos como el uso de signos de puntuación para dar estructura a la escritura de sus autobiografías. Escribir y realizar correcciones dándole valor a sus borradores para presentar una producción final que tenga en cuenta los componentes de la escritura como la cohesión, coherencia, adecuación y concordancia. Realizar la lectura de las producciones textuales frente a sus compañeros y familiares.

3.3 Propósitos de la intervención

Se sabrá que los estudiantes alcanzaron los procesos de aprendizaje en la competencia de producción textual porque mediante el ejercicio de composición de una autobiografía, se desarrollaron procesos de producción y planificación textual desde la permanente construcción de textos, a través de prácticas de escritura y reescritura como señala Cassany (1993), que posibilita también un aprendizaje significativo de elementos ortográficos, donde se logra resignificar el “error” dentro de sus procesos de aprendizaje.

El desarrollo de la unidad didáctica permitió que los estudiantes se acercaran al ejercicio de escritura autobiográfica mediante actividades de comprensión e interpretación textual (Lectura de Biografías de personajes, biografías de compañeros); actividades de planificación textual (escritura libre y elaboración de un plan textual); actividades específicas de producción textual (escritura y reescritura de borradores y versiones); actividades de corrección (comprensión del “error”, revisión ortográfica y de redacción); y actividades de socialización.

3.4 Participantes

La intervención tuvo como participantes a los estudiantes del grado 404 de la sede Santa Helena, zona urbana del municipio de Bojacá; grupo que cuenta con 26 estudiantes entre estos 12 niñas y 14 niños, provenientes de hogares campesinos de la zona, quienes llevan un proceso educativo irregular y un desempeño académico bajo, específicamente en la competencia escritora. Esto en razón al análisis de los resultados obtenidos en dicha competencia, donde se evidencia un retroceso en los aprendizajes, realizando el comparativo de los años 2015 y 2016.

La población a la que pertenecen es flotante debido al trabajo de los adultos en empresas de flores o el campo. Los estudiantes conviven con diversos núcleos familiares y sus integrantes

poseen una manera limitada de comunicación, es así que los aprendizajes que los estudiantes obtienen dentro de este contexto son una compensación para sus estilos de vida.

3.5 Estrategia didáctica y metodológica

La metodología utilizada en la intervención fue la investigación acción pedagógica en el marco de la estrategia de una unidad didáctica que atiende a la propuesta del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo como propósito brindar herramientas para la competencia de producción textual en el marco de una autobiografía, dirigida hacia la verificación de los objetivos de aprendizaje, además de estar ligada a las teorías constructivistas y el aprendizaje significativo, de las que depende en gran parte el modelo pedagógico de la institución.

En palabras de Ibáñez (1992) “La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado” (p. 14).

La unidad didáctica propuesta para este diseño cumple con los siguientes elementos: una descripción donde se indica el tema o el nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los estudiantes, las actividades de motivación, el número de sesiones y el momento en el que se pondrá en práctica el inicio, desarrollo y cierre de la sesión.

A su vez, se encuentran los objetivos de aprendizaje que los estudiantes van a alcanzar con esta unidad, teniendo en cuenta los aprendizajes relacionados con la composición de un texto, el uso de signos de puntuación, la identificación de los tipos de texto, la planeación y las etapas para escribir, en el marco de los componentes de la escritura como la cohesión, coherencia, adecuación y concordancia.

Se planeó una secuencia de actividades relacionadas entre sí, los recursos materiales necesarios para desarrollar la unidad didáctica paso a paso, la organización del espacio, el tiempo que se requiere y la evaluación donde se indica cuáles serán los criterios e indicadores de la valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

3.5 Planeación de actividades

A continuación, se presenta una breve descripción de las sesiones llevadas a cabo con los estudiantes, las actividades planeadas completamente se pueden observar en la unidad didáctica (Anexo 3).

3.5.1 Sesión 1: ¿Qué sabemos acerca de la biografía y la autobiografía?

Esta sesión permitió a los estudiantes realizar un acercamiento a lo que es una biografía, se presentó el tema con el juego del Ahorcado, y activación de saberes previos mediante preguntas: - ¿Qué es una biografía? - ¿Qué información incluye? - ¿Qué diferencia hay con una autobiografía? - ¿Han leído alguna vez una autobiografía? ¿De quién?

Presentación de los objetivos de la clase, puesta en común de los conceptos de biografía y autobiografía con sus características y la lectura de la autobiografía de Pablo Neruda, Fragmento “Confieso que he vivido”. Trabajo individual completando el cuadro sobre opiniones acerca de los temas que se tratarían y los que no en una autobiografía, se socializaron los comentarios sobre cada pregunta. Se procedió a la lectura de apartado sobre los Derechos Humanos: Artículo 12 de la Declaración Universal de Los Derechos Humanos, luego se concluyó con una actividad individual en una silueta completando datos específicos que pueden contribuir a la recolección de información sobre la autobiografía, se realizó el cierre con las conclusiones sobre lo aprendido y un compromiso para la casa.

3.5.2 Sesión 2: Conociendo personajes a través de sus biografías

Esta sesión se centró en la socialización de las biografías leídas. Se inició con la realimentación de la sesión pasada y se inició con la elaboración de una cartelera colectiva donde se escribieron los datos de los personajes que se verán en esta sesión, se socializaron las preguntas de la silueta trabajada en la anterior sesión.

Se conformaron los grupos de dos estudiantes en los que recibieron las biografías de personajes importantes. Se realizó una actividad de observación de la estructura de la biografía, los datos y exposición de dichos personajes ante sus compañeros. El cierre se realizó con un repaso en la cartelera que se iba llevando con los nombres y profesiones de los personajes.

3.5.3 Sesión 3: Escribiendo mi primer borrador

Se inicia el primer ejercicio de escritura autobiográfica de los estudiantes. Se recordaron las actividades que se realizaron en la sesión anterior, se ubicó a los estudiantes en media luna y se realizó una dinámica, “Así soy, así fui” por ejemplo: “Soy María, inteligente, bromista y buena amiga, dice mi mamá que de pequeña fui juguetona y llorona.”

Se les preguntó: ¿Cómo podemos compartir con nuestros compañeros nuestra historia personal? ¿será una biografía o una autobiografía? ¿para que se escribe una autobiografía? ¿Cómo se presentan los hechos en la autobiografía? Se escribieron sus respuestas en el tablero.

Se les explicó a los estudiantes la estructura textual: Introducción o planteamiento, Nudo o conflicto y desenlace o solución. Se les indicó a los estudiantes que antes de escribir su autobiografía organizaran sus ideas en relación a la siguiente pregunta: ¿Dé qué tratará mi autobiografía? Los estudiantes planificaron sus ideas, las escribieron y comenzaron la redacción de su primer borrador de la autobiografía. Cierre con la entrega de los borradores para revisión.

3.5.4 Sesión 4: Le doy forma a mi historia

Se hizo una lectura del anterior borrador, se abordaron los elementos de un plan textual y se continuó con el segundo ejercicio de escritura de la autobiografía. Se realizó la realimentación de las actividades realizadas en la sesión anterior tomando apuntes sobre los aprendizajes obtenidos hasta este momento y lo que se quería aprender. Se socializaron los pasos que sigue un plan textual: título, personajes, lugares, tiempo, conflicto, acciones y resolución, por medio de presentación de video.

Se retomó el primer borrador y se realizó la actividad de revisión teniendo en cuenta los pasos expuestos. Cada estudiante leyó lo que escribió en voz alta y corrigió los errores que encontró hasta el momento. Se llevó a cabo el cierre con las conclusiones de la actividad y evaluación de la misma.

3.5.5 Sesión 5: Revisando lo que escribo

Los estudiantes compartieron sus autobiografías para la revisión ortográfica entre pares, lo que permitió la reescritura de los textos y su entrega definitiva. Se realizó una realimentación de las actividades de la sesión anterior. Se proyectó un video sobre el punto y las reglas ortográficas. Cada estudiante recibió al azar una producción de un compañero y corrigió los errores de ortografía y puntuación que creía convenientes. Se entregaron de nuevo a sus autores las autobiografías, cada escritor tomó sus producciones y reescribió corrigiendo los errores. Se cerró la sesión con la entrega de producciones para revisión por parte de la docente y conclusiones del trabajo.

3.5.6 Sesión 6: Picnic literario

Se realizó la lectura pública de sus autobiografías ante los demás estudiantes del curso y sus propias familias, quienes participaron del picnic Literario. Se revisó la estructura, ortografía y redacción de la autobiografía a partir de la lectura en voz alta para escribir la quinta versión (versión final). Se realizó un desplazamiento a un parque donde hubo un compartir para el Picnic, con la compañía de padres de familia que escucharon los relatos de sus hijos. Se realizaron las lecturas en voz alta de la entrega final. Se cerró la actividad, conclusiones y evaluación de la intervención con los estudiantes. Por último, se creó un libro del grado 404 con las producciones.

3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Los instrumentos utilizados para esta unidad didáctica fueron listas que chequeo (Anexo 1) para evaluar coherencia, cohesión, adecuación y concordancia en los escritos, rúbricas donde se evidencia la participación activa y el desarrollo de las actividades escritas.

Los estudiantes realizaron un portafolio con los borradores de sus trabajos que fueron valorados cada sesión de manera formativa de acuerdo a una Rúbrica (Anexo 2) de seguimiento de sus producciones que apuntaron a evaluar los criterios de escritura y producción.

El portafolio como instrumento dirigido a evaluar las producciones textuales fue utilizado para recolectar información sobre los objetivos alcanzados durante la intervención, fue un mecanismo de análisis, seguimiento y evaluación, tanto formativa como sumativa, que se materializó en una carpeta en la que los estudiantes recogieron las actividades.

La rúbrica hizo parte de los instrumentos de evaluación dado que allí se fijaron los niveles del desempeño de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje. Este instrumento ofreció

entre otras ventajas, esclarecer cuáles eran los desempeños que los estudiantes deberían alcanzar, determinó los criterios de valoración y fue útil para documentar el progreso de cada estudiante.

Capítulo 4: Sistematización de la experiencia de intervención

En este capítulo se expondrá la descripción y la reflexión de lo sucedido en la intervención, además del proceso de sistematización donde se clasifica, ordena y catalogan los datos e informaciones centrados en el proceso de análisis del proyecto de investigación, que contribuye a obtener aprendizajes críticos de la experiencia educativa.

4.1 Descripción de la intervención

La intervención se realizó mediante la unidad didáctica titulada “*Contando mi vida, la escritura como medio de expresión*” (Ver anexo 3), y fue desarrollada por 26 estudiantes del grado 404, de la Sede Santa Helena de la IE Nuestra Señora de la Gracia (Bojacá, Cundinamarca). Esta unidad buscó que los estudiantes desarrollaran procesos de escritura de textos, a partir de la elaboración de una autobiografía.

La intervención se llevó a cabo durante seis sesiones de clase:

Sesión 1: ¿Qué sabemos acerca de la biografía y la autobiografía? (2 Hrs. Aprox.). Esta sesión permitió a los estudiantes realizar un acercamiento a lo que es una biografía, sus características y la lectura de biografías de diversos personajes desde la perspectiva de la exploración de saberes previos.

Sesión 2: Conociendo personajes a través de sus biografías. (2 Hrs. Aprox.). Esta sesión se centró en la socialización de las biografías leídas.

Sesión 3: Escribiendo mi primer borrador. (2 Hrs. Aprox.). Se inicia el primer ejercicio de escritura autobiográfica de los estudiantes.

Sesión 4: Dando forma a mi historia. (2 Hrs. Aprox.). Se hace una lectura del anterior borrador, se abordan los elementos de un plan textual y se continúa con el segundo ejercicio de escritura de la autobiografía.

Sesión 5: Revisando lo que escribo. (2 Hrs. Aprox.). Los estudiantes comparten sus autobiografías para la revisión ortográfica entre pares, lo que permite la reescritura de los textos y su entrega definitiva.

Sesión 6: Picnic Literario. (2 Hrs. Aprox.). Se realiza la lectura pública de sus autobiografías ante los demás estudiantes del curso y sus propias familias, quienes participaron del picnic Literario.

Al desarrollar la tarea de escritura autobiográfica, los estudiantes mejoraron procesos de producción y planificación textual desde una perspectiva de la escritura como ejercicio en permanente construcción, a través de prácticas de escritura y reescritura facilitando el aprendizaje significativo de elementos ortográficos, donde se logra resignificar el “error” dentro de sus procesos de aprendizaje.

El avance en las sesiones y actividades planeadas en la unidad didáctica permitió que los estudiantes se aproximaran a la competencia de producción textual desde la escritura autobiográfica mediante actividades de comprensión e interpretación textual (Lectura de Biografías de personajes, biografías de compañeros); actividades de planificación textual (escritura libre y elaboración de un plan textual); actividades específicas de producción textual (escritura y reescritura de borradores y versiones); actividades de corrección (comprensión del “error”, revisión ortográfica y de redacción); y actividades donde expondrán y socializarán ante sus compañeros y familiares.

Los estudiantes deben continuar con el fortalecimiento de aprendizajes en cuanto a la composición textual, el uso de signos de puntuación, la tipología textual, el contexto y la situación comunicativa, el plan textual y la pragmática del lenguaje. Dichos aprendizajes mencionados se relacionan con la cohesión, la adecuación, la coherencia y la concordancia de un texto que fueron abordados en el desarrollo de la escritura de la autobiografía.

4.2 Reflexión sobre las acciones pedagógicas realizadas

Al cursar la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia han surgido nuevos retos que han transformado los desempeños profesionales desde la perspectiva de la labor docente en el aula con respecto a las prácticas pedagógicas, los métodos de enseñanza y evaluación, la mirada a los procesos de aprendizaje en los estudiantes, entre otros, suscitando importantes reflexiones y cambios que permiten el desarrollo de estrategias diferenciadas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes.

Dicha reflexión pone en evidencia prácticas rutinarias que sucedían desde hace tiempo como excusa para quedarse en la zona de confort prevaleciendo el mínimo esfuerzo al momento de educar, sin embargo, desde el enfoque de los seminarios de gestión de aula, pedagogía y currículo, producción de textos, evaluación y trabajo de grado, se brindaron herramientas que permitieron progresar como profesional y alcanzar a ampliar la perspectiva sobre la forma de educar y realizar la labor pedagógica en el aula.

Es de vital importancia entender que la labor del docente va más allá de dictar simples contenidos, y que por el contrario debe ser un compromiso que implica permanecer en el rol de investigador que analiza y propone alternativas innovadoras sobre las prácticas y los modelos de enseñanza, para lograr que los estudiantes obtengan una verdadera educación de calidad.

Para desarrollar esta transformación en las prácticas de aula fue fundamental la propuesta de investigación-acción educativa mencionada por Latorre (2003) puesto que a partir de la observación y la reflexión se suscita un impacto que genera cambios importantes en el conocimiento pedagógico y el desempeño profesional, lo que conduce a una transformación social que beneficia a quienes la realizan.

Es por ello que queda el gran reto y el compromiso de permanecer en este rol de investigador de los problemas que se presentan en aula, generando constantemente estrategias que permitan mejorar los procesos de aprendizaje y cambiar la forma de educar conforme avanza el desarrollo social y cultural del país.

La reflexión en torno al proceso de investigación, y en este caso de intervención en el aula, ayuda a cambiar no solo las prácticas respecto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que, también son un espacio para impactar las vidas de estos, quienes son parte esencial de la educación.

Una educación de calidad es la que facilita el acceso a conocimientos de forma innovadora, atendiendo a las necesidades educativas de los estudiantes y su contexto, donde la formación sea coherente, racional y positiva, y por esto debemos como docentes procurar una actitud distinta, con una capacidad de enfrentar la práctica de manera abierta y enriquecedora. En palabras de Santos Guerra (2008) “No hay cambio profundo en la educación que no pase por la acción de los profesionales.” (p. 65)

El desempeño pedagógico surgido a partir de este proceso de intervención, ha permitido replantear la labor docente, y ha logrado transformar el pensamiento y los paradigmas sobre los cuales se cree que el docente es el poseedor de conocimientos, planteando el compromiso de ser

orientadores de aprendizajes que logren a través de su práctica pedagógica impactar de forma positiva en la educación. En palabras de Santos Guerra (2008) quien advierte que la escuela debe ser mejor porque uno es quien trabaja en ella, invita a recordar que enseñar no es sólo una forma de ganarse la vida; es, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros.

Una reflexión significativa surgida en el transcurso de la Maestría fue el aprendizaje sobre los modelos evaluativos, la perspectiva de la evaluación como un modelo formativo, comprender que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, sino de procurar que los estudiantes y el docente reconozcan y aprendan de sus errores, dejando de lado el acto punitivo y viéndola como una herramienta fundamental para el aprendizaje.

Queda trazado el reto cada vez más exigente de mejorar las practica de aula, investigando, planteando estrategias, evaluando permanentemente el quehacer y reflexionando sobre el tipo de estudiantes que están en las aulas, quienes requieren que acoplemos dichas prácticas a sus necesidades para no dejarlos rezagados y procurando hacerlos participes de una educación inclusiva y de calidad.

4.3 Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención

Por medio de la sistematización se puede ordenar una serie de elementos que permiten dar valor al trabajo que se lleva a cabo en el aula, siendo un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de una experiencia de intervención en la realidad escolar que permite interiorizar las prácticas de aula. En este sentido, la sistematización de la experiencia de intervención articula la teoría y la práctica apuntando a mejorar el desempeño profesional.

A partir de esta sistematización surge el análisis y reflexión de las acciones desarrolladas en la intervención a partir del impacto que esta causó y los aprendizajes que de ella emergen. En

este sentido y con el propósito de compartir los aprendizajes obtenidos, se acoge la propuesta de Jara quien señala que, “no sistematizamos para informarnos de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer, transformar nuestras prácticas” (Jara. 2001. p.7).

La metodología basada en la propuesta de Jara (2001), tiene contemplados los siguientes pasos a seguir, el primer paso es el punto de partida sobre cómo hacemos y pensamos, de alguna manera la experiencia que se va a sistematizar. Desde esta perspectiva la intervención fue pensada para brindar a los estudiantes herramientas que aporten a los procesos de aprendizaje desde la estrategia de producción de textos con la excusa de escribir sobre sus vidas, enseñándoles habilidades básicas que pueden utilizar en contexto.

La intervención se desarrolló con los 26 estudiantes del grado 404, y para el análisis de la experiencia, el proceso y los resultados, se seleccionó una muestra de 10 estudiantes (40% del total del grado intervenido). Con el fin de preservar sus identidades y analizar la información cada estudiante de la muestra fue identificado con la letra *E* que significa estudiante y con números del *1* al *10*.

Los instrumentos de recolección de datos que sirvieron como apoyo y aportaron información a esta sistematización fueron el diario de campo, los portafolios con los borradores de los estudiantes y las observaciones de clase que permitieron referenciar de forma real lo que sucedió en el desarrollo de las sesiones correspondientes a la unidad didáctica de la intervención.

El segundo paso a seguir en esta sistematización fue la realización de la pregunta orientadora de la intervención, siendo esta: ¿Cómo mejorar procesos de producción textual de un texto, con el uso de signos de puntuación, la identificación de los tipos de texto, la planeación y etapas de escritura en los estudiantes del grado 404 de la Institución Educativa Nuestra Señora de

la Gracia Sede Santa Helena del municipio de Bojacá,?, trazándose los objetivos a alcanzar para delimitar la intervención pedagógica, precisando un eje de sistematización, referida a los aspectos centrales sobre la producción textual y el mejoramiento de aprendizajes en los estudiantes.

El tercer momento es la recuperación del proceso vivido, entendido como los sucesos más importantes de la experiencia, tanto así que surgieron en cada sesión comentarios interesantes, por parte de los estudiantes, partiendo de inquietudes como, qué podían contar sobre sus vidas, como escribir lo que sentían en palabras, hasta cómo distribuir la información dentro del texto.

Para comenzar con el proceso de aprendizaje con los estudiantes se dio inicio con la comprensión de la autobiografía, partiendo de allí, en cada sesión se fueron dando pasos y pautas que guiaron la producción textual desde una primera etapa que constaba de plasmar los primeros elementos sobre los que iban a tratar el texto, siendo entre otros, ciudad y fecha de nacimiento, nombre de sus familiares, gustos, sueños futuros, expresión de sentimientos hacia familiares específicos y recuerdos más significativos de sus vidas.

Así los estudiantes relacionaron dichos datos con los que habían leído en los ejemplos de Biografías de los personajes en las primeras sesiones. De allí cada estudiante comenzó a escribir tres borradores en los que fueron dando sentido y estructura al texto según las pautas de las sesiones que fueron llevándolos paso a paso hacia la producción de su texto final.

En el desarrollo de las sesiones los estudiantes se mostraron atentos a cada actividad diseñada, se evidenció confusión en cuanto a la información que iban a escribir en la autobiografía, puesto que algunos estudiantes se les dificulta la retrospección de las vivencias en

su entorno familiar y social, o simplemente porque aún están en el proceso de conciencia sobre los sucesos cotidianos y no saben cómo plasmarlo en un texto.

En cuanto los resultados que se obtuvieron con la intervención al momento de desarrollar la unidad didáctica sobre la producción textual de la autobiografía, se analizaron las cuatro componentes planteados en el sustento teórico relacionadas a la coherencia, cohesión, adecuación y concordancia de un texto, dichos componentes se enmarcan en la producción textual de los estudiantes, teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje en cuanto a la estructura y el propósito narrativo de un texto, las partes que lo componen, la planeación y el uso de signos de puntuación.

Para entender mejor cada componente, se exponen a continuación cada uno de ellos y se analizarán en torno a los resultados obtenidos por los estudiantes durante el proceso de intervención y su desarrollo bajo la estrategia de unidad didáctica de producción textual de una autobiografía.

El componente de la coherencia tiene en cuenta la organización de las ideas para producir un texto, los estudiantes aprendieron sobre la importancia de tener un plan que les permita organizar sus ideas antes de empezar con la producción escrita, los pasos a seguir, las preguntas sobre qué iban a escribir y cuáles son las principales ideas que querían poner en las autobiografías. En este componente en los borradores 1 y 2 realizados por los estudiantes, el 20% de ellos no lograban dicho aprendizaje, se citan en cursiva a continuación con la misma ortografía y redacción de los estudiantes:

E7: “Me llamo juan cuando pequeño yo gatiaba muy raro y me gusta el futbol y mi papa tuvo problemas y poreso no vivo con mi ama y quiero que regrecen los dos”.

E10 “naci en el 2007 vivo en una casa con nidiasuarez y jose roberto estudio en santa helena 404”.

Luego de realizar las correcciones correspondientes entre pares y enseñando la organización de ideas en un texto, se revisaron los borradores y se planearon las ideas para expresar mejor lo que se quería decir, así se logró que todos los estudiantes escribieran correctamente sus ideas en la producción final. Los resultados fueron:

E7: “Tengo 11 años nací el 3 de julio de 2008 y mis padres son jose y marina tengo 2 hermanos naci en bogota y vivo en senderos del Zipa”.

E10 “Tengo 10 años naci el 12 de septiembre de 2007 mis padres son nidia y jose Roberto. Vivo en santa helena y naci en facatativa. Me gusta jugar futbol con mis amigos del colegio. Recuerdo mi primer día de escuela, estaba timido y miedoso, le tengo mucho miedo a las serpientes. Me encanta comer mazorca. Me gustaría conocer la selva. Cuando sea grande voy a ser futbolista profesional para ayudar a mi mama y mi papá y no tengan que trabajar tan duro”.

Los estudiantes lograron cumplir con los procesos que debían seguir para producir un texto con coherencia, desde la experiencia de la escritura como medio para plasmar sus ideas y recuerdos de forma que los lectores entiendan lo que querían decir. Como lo refieren los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), entendiendo la comprensión y la producción escrita, como un principio que plantea que el ser humano constantemente está interactuando con significados, en calidad de productor (emisor) o de intérprete (receptor) de estos significados.

Continuando con el siguiente componente, sobre la cohesión, los estudiantes aprendieron sobre el uso de la coma enumerativa y el punto seguido, lograron comprender que estos signos de puntuación, aunque no son los únicos elementos de la cohesión, hacen parte de los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo del texto, y suelen pasar desapercibidos por los estudiantes, quienes no los utilizan. En este componente en los borradores 1 y 2 el 100% de los estudiantes no lograron utilizar dichos signos de puntuación, por ejemplo:

E5 “Cuando grande quiero ser un piloto profesional para ser piloto se necesita(no tener miedo a las alturas) es lo principal porque nosotros vamos a manejar un avión tambien tenemos que armar un avión y tambien desarmarlo”.

E3 “Cuando tenia 6 años me metieron al colegio Santarita en facatativa y a los 9 años me sacaron del colegio porque no me gustava y me mandaron para el colegio santa helena y estoy en cuarto grado”.

Luego de realizar las actividades para desarrollar ejercicios sobre el uso del punto seguido y la coma enumerativa, los resultados para la producción textual final arrojaron que el 40% de los estudiantes no lograron hacer uso de los signos de puntuación. Sin embargo, se citan dos ejemplos que evidencian el logro alcanzado:

E5 “Cuando sea grande quiero ser un piloto profesional. Para ser piloto se necesita no tener miedo a las alturas, que es lo principal porque nosotros vamos a manejar un avión. Yo debo aprender a armar un avión y tambien desarmarlo”.

E3 “Cuando tenia 6 años me metieron al colegio Santa Rita en facatativa y a los 9 años me sacaron del colegio porque no me gustava. Ahora estoy en el colegio santa helena. en cuarto grado y me siento contenta porque aprendo muchas cosas y tengo muy buenas amigas”.

Continuando con el componente de la adecuación es el componente que trata sobre la propiedad de los textos basada en el cumplimiento de ciertas normas y principios relacionados con el emisor, receptor, el tema y la situación, que afecta a la estructura, pertinencia y comprensibilidad de un texto. Se puede decir que respecto a los destinatarios un texto puede ser apropiado o inapropiado, en relación con el tema, adecuado o inadecuado, y en cuanto a la situación, oportuno o inoportuno. Para este componente el 100% de los estudiantes lograron estos aprendizajes.

E1 “nací el 21 de julio de 2007 mis padres son pedro Antonio y patricia, tengo dos hermanos y vivo en el barrio santa helena. Mis primeros años de vida mis padres me contaron que yo siempre me caía por las escaleras. Mi primer día de escuela fue muy divertida porque encontré muchas amigas. Han pasado muchas cosas en especial recuerdo que en los primeros días de mi vida mi abuelito se murió por mucho tomar. Lo que más me ha hecho feliz es cuando nació mi sobrinito y supe que mi mamá estaba embarazada”.

E3 “nací el 17 de enero de 2007 tengo un hermano vivo en el barrio gaviotas de Bojacá el primer día de escuela fue muy feliz porque me toco con una profesora muy chévere. Tengo 10 años me gusta leer a los 5 años entre al jardín y un día en el jardín nos llevaron apaciar y no me pude meter a la piscina porque me estab bostando porque me dio varicela Cuando tenía 6 años me metieron al colegio Santarita en facatativa y a los 9 años me sacaron del colegio porque no me gustaba y me mandaron para el colegio santa helena y estoy en cuarto grado. Mi mamá me dijo que me va a ayudar a ser veterinaria y quiero que mi mamá o mi pa me regale los patines de soy luna”.

Al escribir los estudiantes lograron cumplir con los procesos que debían seguir para producir un texto con adecuación, utilizando formas apropiadas al contexto comunicativo, puesto que presentaron sus ideas adecuadas al tema, al destinatario y a la situación de comunicación específica para este caso.

En cuanto a la concordancia, los estudiantes desarrollaron competencias para la redacción teniendo en cuenta el género, el número y la persona utilizada en un texto. En este componente el 30% de los estudiantes en el borrador 1 no logró alcanzar dicha competencia y para el borrador 2 el 10% de los estudiantes, se citan:

Borrador 1:

E3 “LaS personaS mas importante en mi vida es mi mamá porque me dio la vida”

E5 “Primeramente Dios, mis papas y toda mi familia son lo importante y mi abulo Miro que ya esta muerto porque me dan el cariño que quiero”

E6 “Las personas qui mi quieren como mi abuelita que me dice qui siga mis sueños y mi tio abuelo fallasio este año y me dolio mucho”

Borrador 2

E9 “Tengo dos hermanos me gusta la sandia mi comida preferida es el arros con pollo me gusta jugar y tengo 7 amigas”

Después de reforzar conocimientos respecto la concordancia al producir un texto los estudiantes aprendieron sobre dicho componente y para la producción final, el 10% de los estudiantes no lograron el objetivo. Por ejemplo:

E3 “Lo que mas me entristece es que no me lleven donde mis abuela porque yo quiero mucho a mi abuela y mi abuelo”

Se puede concluir que en este componente los aprendizajes deben ser reforzados con actividades frecuentes donde los estudiantes practiquen la producción textual revisando y reescribiendo para generar aprendizajes como un proceso continuo. Sin embargo, para todos los estudiantes no fue fácil el ejercicio de reescritura, puesto que mostraban inconformidad al ser corregidos sus errores y veían este acto como algo punitivo. Según lo registrado en el Diario de campo 4 (Anexo 4):

DC4: “Algunos estudiantes se les dificulta entender que los errores no son motivo de vergüenza y por ello se enojaron al realizar la segunda actividad, para cumplir transcribieron de mala gana su primer borrador”.

Los estudiantes en el transcurso de las sesiones lograron entender que los errores no son motivo de vergüenza, aprendieron a tolerar sus fracasos y a retomarlos como forma de aprendizaje significativo. La evaluación formativa fue parte esencial de este proceso, ocupó un espacio fundamental en el desarrollo de las sesiones, sin embargo para algunos estudiantes no es fácil recibir retroalimentaciones desfavorables por parte de sus compañeros ante sus desempeños, como se evidencia en el registro del Diario de Campo 2:

DC2: “La sesión es sometida a autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes, siendo críticos y justos con las notas. Algunos estudiantes se mostraron inconformes con la evaluación de sus compañeros”.

Por lo anterior, es importante recordar las palabras de Santos Guerra (1993) quien expresaba que para evaluar hay que comprender que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino al servicio de quien se pone, y en esto es

indispensable enseñar a los estudiantes a valorar sus aprendizajes desde una mirada de superación de errores y reconocimiento de logros alcanzados a pesar de los fracasos.

La estrategia de la Unidad Didáctica sobre la producción textual de la autobiografía fue un ejercicio de aprendizaje significativo, en cuanto a los aprendizajes sobre los elementos implicados en la escritura y la vinculación de sus experiencias de vida para lograr producir textos donde expresaron sus sentimientos, emociones, recuerdos y sueños desplegando su imaginario respecto de su propia vida, como refiere Piña (1999) construyeron retrospectivamente su mundo a través del producto textual, reconstruyendo su pasado y atribuyendo al texto la capacidad de reflejar algo externo a ellos dando sentido a sus palabras.

Teniendo en cuenta lo anterior, se logra evidenciar en el borrador 1 del **EI**, estos factores vivenciales, expresados así:

EI *“Cuando grande sueño con ser profesora porque ellas son las que nos enseñan y me gustaría que me reconocieran por eso y por saber patinar y leer mucho”*

Los estudiantes tuvieron la posibilidad de proyectarse desde sus propias vivencias, en el ejemplo la estudiante logra dar sentido a su escritura y reconoce el papel del docente a través de sus sueños.

Como parte de las actividades propuestas estaba el reconocimiento de la individualidad, cualidades y defectos de cada estudiante, este ejercicio permitió que se reconocieran a sí mismos, aunque como lo registrado en el diario de campo de la sesión 3, no todos lograron hacerlo:

DC3: *“Algunos estudiantes se muestran tímidos, no se sienten a gusto expresando ante otros lo que son, o no reconocen sus cualidades y defectos”*

Otros sentimientos que fueron reconocidos y plasmados en las producciones textuales fueron las emociones que se despiertan en la cotidianidad y que se hace difícil de reconocer y aceptar. Por ejemplo:

E3 *“Lo que mas me entristece es que no me lleven donde mi abuela porque yo quiero mucho a mi abuela y mi abuelo”.*

Al reconocer los sentimientos de tristeza y verbalizarlos los estudiantes logran entender las causas de sus tristezas y logran comunicarlas, teniendo en cuenta que sus producciones fueron leídas frente a sus familiares, este ejercicio permitió gestionar sus emociones y lograr hacer algo con lo que sintieron.

Otro valor importante en las producciones fue hacer que los estudiantes se reconocieran como sujetos de acción y responsables de sus propias vidas, por ejemplo:

E4 *“A mis papas les prometi que voy a estudiar mucho para ser alguien en la vida y estoy triste porque de pequeña me tuvieron que operar y ahora tengo que cuidar de mi salud, Me entrsitece cuando mi abuelo se murió porque él me quería mucho.”*

El autoreconocimiento de sí mismos deja ver en el anterior ejemplo un acto de responsabilidad, donde el estudiante logra plasmar sus compromisos y los lazos afectivos que dan significado a sus relaciones con su familia, además del reconocimiento de su condición humana al hablar de la enfermedad.

Dentro del reconocimiento de esos lazos afectivos también lograron expresar en sus producciones los sucesos que les causan decepciones y que muestran rupturas afectivas, por ejemplo:

E7 “Tengo 11 años y vivo con mi papá y mi tía mi primo y mi prima y mi abuela se llama Jose y mi papá me quiere mucho y por eso yo solo tengo a mi papá, El problema son mi papá y mi mamá porque mi mamá tenía otro señor, me dejó solo y por eso mi papá me cuida y me da todo lo que me da”

Al reconocer las relaciones de su entorno familiar y las rupturas en su red de apoyo afectivo, el estudiante identifica y expresa emociones que lo han afectado sentimentalmente y cuando las expresó frente a sus compañeros y familiares logró hacer una catarsis que le ayuda a superar mejor sus pérdidas afectivas.

La última sesión donde se realizó el Picnic Literario fue una actividad muy importante, puesto que los estudiantes se encontraban muy motivados para leer ante sus compañeros y familiares esta experiencia de ser escritores, como se registró en el Diario de Campo 6 (Anexo 5):

DC6: “La actividad entusiasmó a los estudiantes que quieren salir del aula y compartir sus relatos en otros espacios con los compañeros y familiares, están ansiosos y se preparan para leer ante ellos con mucho esfuerzo”.

En conclusión, los estudiantes lograron un aprendizaje al enlazar este ejercicio con sus vidas, utilizando el lenguaje para producir textos vinculando sus procesos personales y académicos puesto que lograron plasmar con claridad cómo se sentían ante una situación, o donde exponían sus sueños, y también donde expresaban que les causaba tristeza, todo esto fue muy importante para ellos puesto que les sirvió para conocerse un poco, identificarse entre ellos y asumir posturas frente a lo que les sucede.

4.4 Evaluación de la propuesta

La escritura de la autobiografía les permitió a los estudiantes empoderarse del ejercicio narrativo y descriptivo, permitiéndoles vincular hechos de su vida con el contexto social y personal que habitan. Esto es evidencia de la construcción de un aprendizaje significativo alrededor de la estrategia escritora, que les permite reconocerse como narradores y forjar a la vez conciencia de sí mismos mediante el potencial comunicativo de la escritura como vehículo de la memoria y de las vivencias. Así, aunque los estudiantes muestran diversos desempeños se hace notorio el desarrollo de las habilidades escritoras de planeación, revisión, corrección y reescritura en una perspectiva más allá del uso instrumental de las mismas.

En la misma línea, los estudiantes no solo se reconocen como autores, sino que su producción textual es reconocida como proceso perfectible, entendiendo que sobre el texto se puede volver una y otra vez con el fin de mejorarlo, y que la versión final del texto es en sí misma un objeto transformable, en donde la reescritura es una parte integral de la producción textual.

Este proceso permitió establecer una relación entre la escritura del relato de sus propias vidas y los estándares básicos de competencia en el área de lenguaje, en la medida en que la propuesta de unidad didáctica se formula en dicho marco legal y se desarrolló atendiendo al proceso de producción textual y los elementos como el propósito del texto, el vocabulario, la ortografía y el orden establecido para el relato de la autobiografía.

Esta construcción fue posible gracias a estrategias que van desde dibujarse y redactar una descripción física y emocional de su propia persona hasta escribir una producción final utilizando la información de sus borradores de trabajo, en donde se aborda la comprensión y el

manejo del “error” como parte integral de los procesos escriturales, resignificando los mismos en el marco de un ejercicio siempre susceptible de ser mejorado.

Así, la vinculación de saberes y experiencias previas en la escritura pudieron articularse con nuevos aprendizajes, lo que proporcionó a los estudiantes un nuevo sentido y aplicabilidad de la producción textual en la vida académica y cotidiana.

Adicionalmente, la experiencia de aprendizaje de los estudiantes se dinamizó gracias al uso de herramientas como fotocopias, dibujos, relatos, tecnología, generando mayor interés por parte de los estudiantes.

Las acciones pedagógicas realizadas en el marco de la unidad didáctica, también permiten reconocer los esfuerzos y retos que los estudiantes enfrentan en el ejercicio de la producción textual. Como evidencia podemos citar su proceso de escritura y reescritura que revela aspectos a mejorar como la puntuación, la ortografía y la caligrafía. Estos pueden considerarse como errores, que tienen un impacto, por un lado, en la actitud y comprensión que el estudiante debe forjar para superarlos, y, por otro lado, la persistencia en dichos errores puede afectar la composición textual que se construye, y, en consecuencia, la experiencia del estudiante como autor.

Mediante las acciones pedagógicas de la intervención los estudiantes inician procesos de reflexión frente al ejercicio de escribir sobre sí mismos, lo que les permite pensar: para qué escribir, qué escribir, cómo organizar sus ideas, para quién escriben, revisar lo que les falta o les sobra y observar qué pudieron mejorar.

Los aprendizajes adquiridos durante la implementación de la intervención dan cuenta de varios avances a nivel escritural por parte de los estudiantes, y de múltiples estrategias que se

pueden utilizar en el aula para apoyar las dificultades de los estudiantes, y cambiar la forma de escribir y evaluar en el aula.

4.5 Conclusiones y recomendaciones

La primera conclusión que emerge de esta sistematización es que proponer ejercicios de escritura vinculados estrechamente a la vida y contexto de los estudiantes incrementa las probabilidades de generar producciones textuales altamente significativas, pues en todos los textos se evidenció que los estudiantes encontraron en la escritura de su autobiografía un canal para expresar sentimientos, pensamientos, emociones, sueños y/o realidades con genuino interés y valor personal.

La segunda conclusión es que procesos, actividades y/o productos elaborados en el marco de la asignatura de lengua castellana cuando logran vincularse con escenarios como la socialización con las familias, aportan a los procesos de aprendizaje un sentido y relevancia que va más allá de la importancia personal.

La tercera conclusión es que los estudiantes aprendieron mediante la unidad didáctica propuesta el uso de elementos de la gramática y la sintaxis del lenguaje que les permitieron elaborar textos estructurados con una mejor redacción.

La cuarta conclusión es que los textos producidos por los estudiantes en el marco de esta intervención evidencian una alta concordancia y adecuación textual, y un notable incremento en la coherencia de los mismos. Sin embargo, evidencia la necesidad de fortalecer la cohesión en futuros procesos de escritura.

La quinta conclusión tiene que ver con el papel de la retroalimentación puesto que fue muy importante en el desarrollo de las actividades con los estudiantes debido a que compartiendo sus

inquietudes reflexionaron en cuánto al éxito que alcanzaron al producir un texto sobre sus vidas y lograron tener en cuenta algunos aspectos por mejorar.

La sexta conclusión es que la planeación de estrategias didácticas se convierte en un factor decisivo para desarrollar mejores experiencias de aprendizaje con los estudiantes, toda vez que, el éxito en la implementación de las mismas permite confirmar un diseño exitoso, mientras que el descubrimiento de falencias también se convierte en un factor de aprendizaje y mejoramiento, siempre y cuando el docente esté dispuesto a sistematizar su experiencia.

La séptima conclusión es que no puede olvidarse que la educación en Colombia busca formar excelentes ciudadanos, personas capaces de vivir en sociedad de la mejor manera posible, y esta formación transversal solo será realidad en la medida en que las estrategias didácticas y la visión pedagógica permitan ir más allá del saber por el saber en sí mismo, del tema por el tema y vinculen la vida, los contextos con el aprendizaje y le den sentido a este. Los puntos finales realmente adquieren su valor, no por cerrar una oración sino por el significado de la oración que les precede.

Se recomienda como un elemento a tener en cuenta en la planeación de estrategias didácticas, el conocimiento previo de los ritmos y estilos de aprendizaje con el fin de generar mejores experiencias para los estudiantes.

Capítulo 5: Proyección institucional

En el marco de las intervenciones realizadas en la institución por parte de los docentes que cursaron la maestría en Profundización de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, se plantea una proyección institucional que pretende aportar en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de la institución educativa.

5.1 Justificación de la proyección

Al realizar el análisis de los resultados de las *Pruebas Saber 3º, 5º y 9º*, años 2015 y 2016, se logró evidenciar en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales una disminución del nivel en los aprendizajes evaluados, fruto de este análisis, se propuso una serie de intervenciones cuyo objetivo se centró en mejorar el componente de análisis e interpretación textual.

La intervención de los maestrantes se realizó en primaria y secundaria, teniendo en cuenta el desarrollo de estrategias alineadas con la competencia comunicativa. Desde lenguaje en grado tercero se trabajó el organizador gráfico donde se involucró el texto expositivo en contexto; en grado cuarto la intervención “Contando mi vida: la escritura como medio de comunicación”, centró su trabajo en la producción textual con la elaboración de una autobiografía.

En el transcurso de las intervenciones producto del proceso de maestría, a partir de la profundización de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales cobró relevancia el uso de estrategias didácticas llevadas al aula de clase para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y contribuir a desarrollar las habilidades cognitivas que deben alcanzar los estudiantes de acuerdo a la edad y al grado en el que se encuentren.

5.2 Plan de acción

El objetivo del plan de acción está centrado en orientar algunos procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las propuestas de intervención, mejorar el clima institucional y consolidar una comunidad de aprendizaje pedagógico, es por ello que se deben brindar espacios para el enriquecimiento de las prácticas de aula a través de las experiencias significativas de los docentes.

De acuerdo a lo anterior, es necesario retomar el propósito del modelo pedagógico de escuela, educación y pedagogía transformadora. Al respecto Iafrancesco (2011) establece “Formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral del proceso y dimensiones, para que construya el conocimiento con aprendizajes autónomos y significativos y transforme su realidad socio-cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica, curricular, administrativa y evaluativa” (p. 24).

En este sentido, es oportuno realizar reuniones periódicas con los docentes de la institución para articular el desarrollo de competencias en todas las áreas que se llevarán a cabo en varias sesiones. Estas sesiones son: *café pedagógico*, allí los docentes compartirán un espacio propicio para socializar los resultados de las investigaciones.

Tertulia cuéntame que te cuento, en la que se realizarán diálogos de experiencias significativas de docentes quienes podrán socializarlas y replicar en las demás áreas y grados. *Juego y aprendo* en la que se realizarán talleres lúdicos y juegos interactivos con un fin pedagógico. *Puentes de comunicación* que servirán para realizar diálogos sobre ambiente institucional. *Reflexiono sobre la evaluación* en la que se retroalimentará sobre el uso de la evaluación formativa, plantear actividades didácticas de evaluación formativa.

Lo anterior es significativo, ya que por medio de estas reuniones de comunidades de aprendizaje pedagógico se promueve el trabajo articulado entre áreas, debido a que este es un recurso para la alineación institucional, al desarrollar el proceso de aprendizaje, según Díez & Flecha (2010):

Una clave del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje es el principio de transformación. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico son de orientación profundamente transformadora. Mientras las concepciones del aprendizaje de orientación adaptadora han supuesto que en aquellos casos de estudiantes con bajos niveles de conocimiento se haya adaptado el currículum a esos niveles, el aprendizaje dialógico, en línea con la psicología vygotskiana (Vygotsky, 1979) y con la teoría crítica (Freire, 2003), transforma el contexto, incluyendo el currículum, para potenciar máximos aprendizajes para todos. (p. 12)

Por tanto, las estrategias estarán encaminadas a potenciar las áreas de intervención, mediante diferentes actividades correspondientes a la práctica de aula de los docentes y estas serán socializadas en un periódico o revista propuesta por las directivas de la institución.

Desde lenguaje, para el desarrollo de estrategias de producción textual los docentes de la institución educativa recibirán una serie de talleres basados en la experiencia de la intervención realizada en el grado 404, donde se realizarán diversas actividades que servirán como recursos para aplicar en aula y que al ser desarrollados sirvan como refuerzo de los aprendizajes en los estudiantes desde su desarrollo en las diversas áreas.

Durante el desarrollo de los encuentros con docentes se brindarán estrategias utilizadas en la intervención que contribuyeron en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la competencia de producción textual, siendo estas, la planeación, revisión y reescritura de textos, de forma que sean utilizadas en las diversas áreas como complemento y refuerzo de los aprendizajes.

Además, los docentes de la institución podrán exponer sus ideas y conceptos con actividades didácticas de evaluación formativa, siendo esta un valioso instrumento en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, brindando una mirada diferente al manejo del error, el valor de los borradores, entre otros, presentando actividades que se pueden implementar en el aula fomentando esta práctica como método eficaz de aprendizaje.

Se espera que dichas actividades sean desarrolladas en el marco de reuniones de docentes donde las prácticas comunes sean socializadas y se aprenda desde el quehacer de cada uno en el aula, dando un valor importante a las comunidades de aprendizaje entre pares y valorando las experiencias de los compañeros que sirvan como herramientas para el mejoramiento de la calidad educativa en la institución.

5.3 Cronograma

Tabla 5 Cronograma de Actividades

Fecha	Actividad	Descripción	Objetivos	Metas	Responsables
Semana institucion al octubre 2018	Café pedagógico Socialización de la intervención	Dar a conocer a la comunidad educativa las investigaciones y sus resultados.	Socializar resultados de las investigaciones a fin de dar a conocer hallazgos desde la práctica educativa.	Socializar al 90% de los compañeros cada una de las investigaciones	Nury Guzmán

		A través de bases informativas y exposición tipo poster.			
Noviembre 2018	Tertulia cuéntame que te cuento	Diálogo de experiencias significativas de docentes de la institución.	Proponer diálogos pedagógicos a partir de experiencias significativas desde el que hacer docente.	Involucrar al 60% de los compañeros para que a través de diálogos pedagógicos den a conocer sus experiencias significativas.	Cristina Escobar
Abril 2019					
Agosto de 2019					
Semana institucion al de enero 2019	Juego y aprendo	Talleres lúdicos y juegos interactivos con un fin pedagógico	Brindar espacios de aprendizaje a través de los cuales se puedan socializar estrategias pedagógicas a fin de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.	Involucrar al 90% de los compañeros en cada uno de los espacios de aprendizaje.	Flor Sanabria Novoa y Cristiam Peña.
Marzo 2019					
Agosto 2019					
Semana institucion al de enero de 2019	Puentes de comunicación	Diálogos sobre ambiente institucional	Generar espacios para fortalecer diálogos a fin de mejorar el clima institucional.	Involucrar al 95% de los compañeros en los diálogos sobre ambiente institucional.	Ángela Perilla
Mayo de 2019					
Noviembre de 2019					
Semana institucion al de junio de 2019	Reflexiono sobre la evaluación	Actividades didácticas de evaluación formativa.	Profundizar junto con los compañeros en el conocimiento	Involucrar al 95% de los compañeros en cada una de las actividades didácticas	John Jairo Gómez

sobre evaluación
formativa.

Tabla 6 Visualización tiempo de trabajo

[illegible]

Referencias

- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama. Barcelona. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-ibliograficas/uploads/referencias/libro/287-la-cocina-de-la-escriturapdf-2vEUo-libro.pdf>
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. 67, 24.
- Ibáñez, G. (1992). *Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación*. España. Revista Aula. Recuperado de: <http://www.grao.com/es/producto/planificacion-de-unidades-didacticas-una-propuesta-de-formalizacion>
- Iafrancesco, G. (2011) *Modelo pedagógico holístico transformador: fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la escuela transformadora*. Ed CORIPET, Bogotá.
- Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Bojacá, Cundinamarca.
- Jara, O. (s.f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Cochabamba, Bolivia: Seminario ASOCAM. Agricultura sostenible campesina de montaña.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*.

España: Editorial Graó.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.

Fondo de cultura económica.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje,*

Matemáticas, Ciencia y Ciudadanas. Documento N° 3. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Piña, C. (1999). *Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico*. Propositiones.

Recuperado de:

http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/analysis/Pinha.pdf

Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*.

Investigación en la escuela no. 20.

Santos Guerra, M. (2008). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires:

Editorial Bonum.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial

Crítica. Recuperado de: <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>.

Anexos

Anexo 1 Lista de Chequeo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA
GRACIA SEDE SATA HELENA

FECHA:

Asignatura: LENGUAJE

Sesión:

Estudiante:

Aspectos a evaluar	SI	NO
El Escrito presenta un título		
El título se relaciona con el escrito		
Cada párrafo termina con un punto		
El escrito presenta comas enumerativas		
El inicio de cada párrafo y los nombre tienen mayúsculas		
Se entiende lo que comunica el escrito		
La letra es clara		
El escrito presenta errores de ortografía		
El escrito da cuenta del tema tratado en las sesiones: Mi autobiografía		
El escrito esta ordena y bien presentado		

Anexo 2 Rúbrica de evaluación portafolio

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA
GRACIA SEDE SATE HELENA

FECHA:

Asignatura: LENGUAJE

Sesión:

Estudiante:

Rúbrica de evaluación L: Logrado

PL: Por Lograr

NL: No Logro

Aspectos a evaluar	L	PL	NL
Presentación de actividades preliminares con ideas sobre la autobiografía			
Silueta con principales descripciones personales			
Primer borrador escritura			
Segundo borrador con correcciones			
Tercer borrador y producción final			

Anexo 3 Unidad Didáctica Autobiografía

AUTOR DE LA UNIDAD	
Nombres y Apellidos	FLOR ALBA SANABRIA NOVOA
Institución Educativa	IED NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA BOJACA
Ciudad, Departamento	Bojacá, Cundinamarca
¿Qué? - Descripción general de la Unidad	
Título	<i>ESCRIBIENDO MI MUNDO FANTÁSTICO</i>
Resumen de la Unidad	<p>Cuando la escritura está al servicio del aprendizaje se convierte en una alternativa verdaderamente poderosa en el aula, pues es en este escenario donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre temas que les parezcan interesantes. De allí que en esta unidad se propone enseñar sobre producción textual basados en la lectura y la escritura de cuentos que despierten la curiosidad y el interés en los estudiantes.</p>
Área	LENGUAJE
Temas principales	<p>Tema Principal: Producción textual</p> <p>Temas Secundarios: estructura, planificación, elementos del cuento, gramática, ortografía.</p>
¿Por qué? – Fundamentos de la Unidad	
Estándares Curriculares DBA Mallas Curriculares	<p>ESTÁNDARES CURRICULARES</p> <p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. <p>DBA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses. DBA 3.4 V2. <p>MALLAS CURRICULARES</p> <p>Microhabilidades para la producción escrita:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Planea la escritura de un texto a partir del tema que va a desarrollar, la estructura que va a emplear, el propósito que cumplirá al hacerlo y el destinatario al que va dirigido. • Escribe textos desarrollando las ideas en párrafos y empleando un vocabulario y registro adecuados a la situación comunicativa. • Revisa los textos que escribe apoyándose en el uso del diccionario y en las valoraciones del docente y los compañeros. • Corrige los textos que escribe analizando la coherencia, el uso de vocabulario, la ortografía, la presentación y el uso de conectores temporales (en ese momento, luego), causales (por esta razón, por lo tanto, de modo que) y aditivos (además, también, en realidad). • Edita los textos que escribe garantizando la comunicabilidad del texto (presentación, desarrollo de contenidos, ortografía, etc.). • Escribe textos narrativos en los que presenta una serie de sucesos en un orden cronológico determinado, emplea conectores e incluye descripciones y diálogos.
Resultados/Productos de aprendizaje	<p>Los estudiantes producirán un cuento corto teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura textual del cuento: Planteamiento, conflicto y cierre. • Seguir los pasos de un plan textual: título, personajes, lugares, conflicto, acciones y resolución. • Elementos de escritura, reglas para redactar de manera coherente y cohesionada y ortografía.
¿Quién? - Dirección de la Unidad	
Grado	(Grado 404) Grupo de 28 estudiantes.
Perfil del estudiante	
Contexto Social	Los estudiantes están ubicados en una zona urbana, entre los 11 y 14 años, hijos de padres de familia trabajadores, en situación de vulnerabilidad, en condiciones económicas y de salud adversas. Tienen un proceso educativo irregular y un desempeño académico bajo, y específicamente con competencias lectoras y escritora muy básicas.

Saberes previos	<ul style="list-style-type: none">• Leer y escribir• Comprender textos		
¿Dónde? ¿Cuándo? – Escenario de la Unidad.			
Lugar	Aula de Audiovisuales / Espacio Abierto al aire libre/ Salón de clases		
Tiempo aproximado	600 minutos (6 Sesiones de clase) 100 min cada sesión		
¿Cómo? – Detalles de la Unidad			
Metodología de aprendizaje	Aprendizaje significativo		
SESION 1: Y QUE TE CUENTO UN CUENTO...			
Objetivo sesión 1: Explorar los saberes previos sobre el cuento como género narrativo a partir de ejercicios prácticos de lecto- escritura.			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas Didácticas
5 min	Participará mediante las preguntas y comentarios que susciten los objetivos presentados.	Presentación: Se socializan los objetivos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none">• Explorar los saberes previos sobre el cuento como género narrativo a partir de ejercicios prácticos de lecto- escritura.	Videobeam, computador y presentación con los objetivos de aprendizaje.
15 min	Los estudiantes participan del diálogo propuesto por la docente.	Introducción: La docente saluda a sus estudiantes y les propone un breve diálogo sobre las siguientes preguntas: <i>¿Qué cuantos les gustan? O ¿Qué cuento no les gusta?</i> <i>¿Qué elementos componen un cuento?</i> <i>¿Qué estructura u orden tienen un cuento?</i> La docente toma nota de las respuestas en la	Cartelera marcadores.

		cartelera que estará dispuesta en una pared del aula, y explica que volverán sobre estas respuestas al final de la actividad.	
35 min	Ejercicio 1: Desarrollo del Taller “El cadáver exquisito”: Cada estudiante escribirá una frase en un papel que entregará a su compañero de la derecha para realizar una composición en secuencia. Cada persona sólo puede ver el final de lo que escribió el jugador anterior. Contarán con un minuto para escribir una continuación con cada hoja que les pasen, y así hasta que la primera frase llegue de nuevo a sus manos. Después, cada uno tendrá cinco minutos para corregirla y darle un final adecuado	La docente no intervendrá en el ejercicio más que para garantizar el cumplimiento de las normas básicas que permitan a cada rol cumplir con su misión.	Hoja de papel y esfero por cada estudiante.
15 min	Los estudiantes recibirán una guía de trabajo sobre la expresión escrita. (Anexo 3)	Desarrollo de la guía “Relatar una historia muda representada en viñetas.”	Una fotocopia y un lápiz por estudiante
30 min	El estudiante participa de la actividad mediante la escucha activa.	Cierre de actividad: La docente con el propósito de contrastar los saberes previos con los nuevos aprendizajes, retoma las preguntas iniciales: <i>¿Qué cuantos les gustan? O ¿Qué cuento no les gusta?</i> <i>¿Qué elementos componen un cuento?</i> <i>¿Qué estructura u orden tienen un cuento?</i>	Marcador Cartulina

		Y en una nueva cartelera ubicada paralelamente escribe las nuevas respuestas de los estudiantes. La docente indaga con ellos, por las similitudes y diferencias de las respuestas iniciales y las finales, haciendo énfasis en los cambios que se han generado a partir de los ejercicios realizados.	
EVALUACION			
	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	Los estudiantes llevarán una carpeta con los trabajos que les serán requeridos y serán calificados cada sesión de manera formativa de acuerdo a una rúbrica de seguimiento de sus producciones. Guardarán la producción del “cadáver exquisito” y el taller creativo.	Carpeta Gancho legajador
SESION 2 CONTANDO ANDO...			
Objetivo Sesión 2: Identificar la estructura textual de un cuento para escribir la primera versión de uno.			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
5 min	Participarán mediante las preguntas y comentarios que susciten los objetivos presentados.	Presentación: Presentación de los objetivos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> Identificar la estructura textual de un cuento para escribir la primera versión de uno. 	PowerPoint, computador, Videobeam.
35 min	Participarán compartiendo sus opiniones sobre el cuento, identificarán la estructura encerrando con colores cada una de las partes.	Se realizará la lectura del cuento: “la profecía autocumplida” de Gabriel García Márquez (Anexo 4). La docente preguntará a sus estudiantes por sus saberes previos sobre la estructura del cuento: Planteamiento, conflicto	PowerPoint, computador, Videobeam

		y cierre	
20 min	Participarán mediante las preguntas y comentarios que originen los conceptos presentados.	Se presentará a los estudiantes la siguiente definición de cuento y sus partes para que la analicen y comparen con lo que han expresado con sus compañeros.	Video youtube que es un cuento, partes y ejemplos https://www.youtube.com/watch?v=0K3SXcXUaQ4
35 min	<p>Analizando el cuento: Los estudiantes se reunirán en 5 grupos de 5 estudiantes, los grupos serán formados eligiendo del tablero entre 5 posibilidades de figuras geométricas; a partir de las notas de la anterior sesión responderán las preguntas de cada grupo.</p> <p>Grupo 1: ¿Qué pasa a los personajes del cuento?</p> <p>Grupo 2: ¿Qué problema se presenta en la historia?</p> <p>Grupo 3: ¿Qué otro final puede tener el cuento?</p> <p>Cada grupo debe procurar un consenso en sus respuestas con miras a la socialización ante todo el curso.</p>	<p>La docente dinamizará las discusiones en cada grupo, solicitando a uno de los integrantes que sea el relator de la discusión.</p> <p>Se procede a que por grupos creen una secuencia de escenas sobre el cuento de Gabriel García Márquez, creando otro posible final y exponer las producciones realizadas.</p>	Carteleros, marcadores, hojas de block, colores, recortes, pegante.
15 min	Los estudiantes escribirán su primera versión de cuento teniendo en cuenta la estructura textual.	La docente orienta el trabajo de los estudiantes.	Una hoja y un lápiz por estudiante
Tarea:	Los estudiantes deben traer	La Docente informa que la próxima sesión se	

	y/o preparar los elementos que consideren necesarios para la representación de un cuento en la próxima sesión.	realizará una presentación a partir del trabajo en grupo, con el objetivo de representar o dramatizar el cuento que más les guste.	
EVALUACIÓN			
	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	Los estudiantes colocarán estas producciones dentro del portafolio como evidencia al finalizar la intervención.	Carpeta Gancho legajador
SESION 3 ¿ QUE LE PASAA MI CUENTO?			
Objetivo Sesión 3: Aprender e implementar el plan textual para un cuento y escribir la segunda versión del mismo.			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
5 min	Participará mediante las preguntas y comentarios que susciten los objetivos presentados.	Presentación: Presentación de los objetivos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> Aprender e implementar el plan textual para un cuento y escribir la segunda versión del mismo. 	Videobeam, computador.
15 min	Preparación de la exposición: cada grupo debe preparar una representación teatral sobre el cuento que más les gusta.	La docente supervisará, motivará y ayudará a los estudiantes en la preparación.	Videobeam, computador y equipo de sonido.
25 min	Socialización: Los estudiantes presentarán en durante 5 minutos por grupo su representación.	La docente evaluará el desarrollo de la socialización.	Videobeam, computador y equipo de sonido.
5 min	Tomarán nota sobre el tema.	Definición de los pasos de un plan textual:	Video youtube:

		título, personajes, lugares, conflicto, acciones y resolución	https://www.youtube.com/watch?v=4uldGnHsb9s
35 min	Los estudiantes escribirán su segunda versión de su cuento, siguiendo los pasos del cuento.	Desarrollo del Taller “Los Títulos”: los estudiantes propondrán un título para sus cuentos, a partir del cual deben describir a los personajes que aparecerán en la historia y el lugar de los hechos. A continuación, escribirá una breve historia que tenga que ver con relatos de sus vidas pero que contenga dichos elementos, atribuyendo propiedades fantásticas a sus relatos.	Papel, lápiz, colores por estudiante.
25 min	Los estudiantes participarán con sus opiniones y comentarios.	Cierre de la actividad: La docente indagará por lo que ha generado en el grupo la puesta en escena, y por los nuevos aprendizajes respecto al cuento. Se analizará sobre la importancia de la escritura y la revisión de los escritos respecto a la coherencia, ortografía y gramática del texto.	
Tarea:	Revisión del cuento: los estudiantes deberán realizar una corrección al cuento que escribieron en la sesión, teniendo en cuenta las indicaciones para escribir un cuento.	La docente hará seguimiento al desarrollo del cuento, y motivará a los estudiantes a revisar y registrar las correcciones que realiza. Al finalizar la unidad didáctica, los estudiantes presentarán sus producciones.	Portafolio
EVALUACIÓN			
	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	Los estudiantes colocarán estas producciones dentro del portafolio como evidencia al finalizar la intervención.	Carpeta Gancho legajador

SESION 4: LAS REGLAS DE MI CUENTO			
Objetivo Sesión 4: Revisar la ortografía y redacción del cuento para escribir la tercera versión del mismo.			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
5 min	Participará mediante las preguntas y comentarios que susciten los objetivos presentados.	Presentación: Presentación de los objetivos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> Revisar la ortografía y redacción del cuento para escribir la tercera versión del mismo. 	Videobeam, computador.
25 min	Los estudiantes se harán por parejas para realizar el trabajo. Estas parejas serán formadas haciendo una fila en orden ascendente de las tallas de los zapatos. Reemplazarán palabras, corregirán ortografía.	La docente entregará el fragmento del cuento: “Simón el mago” de Tomás Carrasquilla, para corregir por parejas según sus saberes (Anexo 5). Luego se socializarán los errores corregidos por parte de los estudiantes.	Una fotocopia y un resaltador por parejas de estudiantes.
20 min	Los estudiantes observarán y tomarán nota de los videos expuestos.	Explicar sobre la ortografía: el uso de los signos de puntuación y la ortografía utilizando videos explicativos. Exposición sobre ideas principales del temas	Video beam, computador. https://www.youtube.com/watch?v=LtP_UkSj5ho https://www.youtube.com/watch?v=H9eNt3HlPk0
45 min	Los estudiantes escribirán la tercer versión de sus cuentos.	Taller “Diálogos”: Cada estudiante propondrá unos diálogos para el texto creado por ellos, que deberá tener en cuenta el relato fantástico de temas de sus vidas. Trabajar ortografía y gramática. La docente revisará cada uno de los escritos.	Una hoja, un lápiz y un borrador por estudiante.

20 min	Lectura de voz alta de sus producciones por parejas.	Entrega de producciones para revisión por parte de la docente.	
EVALUACIÓN			
	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	Los estudiantes colocarán estas producciones dentro del portafolio como evidencia al finalizar la intervención.	Carpeta Gancho legajador
SESION 5 ESCRIBO Y ME DIVIERTO CREANDO MI CUENTO			
Objetivo Sesión 5: Analizar la coherencia de un cuento a partir de los marcadores textuales para escribir la cuarta versión del mismo.			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
5 min	Participará mediante las preguntas y comentarios que susciten los objetivos presentados.	Presentación: Presentación de los objetivos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> Analizar la coherencia de un cuento a partir de los marcadores textuales para escribir la cuarta versión del mismo. 	Videobeam, computador y presentación con los objetivos de aprendizaje.
35 min	Los estudiantes expresarán cuales son los personajes que más les gustan de los cuentos y porque	Trabajo con personajes fantásticos que más les gustan, indagación sobre sus atributos. Que atributos hacen fantásticos dichos personajes?	Una hoja, un lápiz y un borrador por estudiante.
20	Atención y lectura atenta.	Exponer a los estudiantes los marcadores textuales, brindándoles ejemplos (Anexo 6)	Fotocopias por estudiante
30 min	Cada estudiante deberá retomar los escritos de sus anteriores clases y escribir su cuarta versión del cuento.	Trabajo en la producción de su texto con las herramientas brindadas a través del desarrollo de los talleres	Una hoja, un lápiz y un borrador por estudiante.
10 min	Los estudiantes entregan el	Cierre, entrega de producciones para revisión.	Portafolio

	portafolio a la docente.		
EVALUACIÓN			
	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	Los estudiantes colocarán estas producciones dentro del portafolio como evidencia al finalizar la intervención.	Carpeta Gancho legajador
SESION 6: FINALIZANDO MI FANTASÍA			
Objetivo Sesión 6: Revisar la estructura, ortografía y redacción del cuento a partir de la lectura en voz alta para escribir la quinta versión (versión final) del mismo			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
5 min	Participará mediante las preguntas y comentarios que susciten los objetivos presentados.	Presentación: Presentación de los objetivos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> Revisar la estructura, ortografía y redacción del cuento a partir de la lectura en voz alta para escribir la quinta versión (versión final) del mismo. 	Videobeam, computador y presentación con los objetivos de aprendizaje.
60 min	Los estudiantes leerán en grupos de 3 formados con el juego del reloj, las producciones de cada uno, luego copiarán en limpio su cuento para la entrega final.	Revisión de sus cuentos, lectura en voz alta y entrega final.	Papel esfero
20 min	Los estudiantes opinan y escriben en la cartelera los nuevos aprendizajes surgidos a partir de la intervención.	La docente indaga con los estudiantes, por los conceptos similares y diferentes de las carteleras de la sesión 1, estableciendo énfasis en los cambios que se han generado a partir de los ejercicios realizados.	Cartelera

15 min	Aportes con aprendizajes que ellos evidenciaron, se escribirán en cartelera.	Cierre de la actividad y conclusiones sobre el diseño de intervención	Cartulina Marcadores
EVALUACIÓN			
	PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	Revisión de productos finales y evaluación por medio de rúbrica de los productos del portafolio. (Ver Anexo 7)	Carpeta Gancho legajador
	PRODUCTO FINAL: Creación De Libro con cuentos de los estudiantes del grado 404		
Evaluación			
Resumen de la evaluación			
<p>Estrategia de evaluación 1: Durante la primera y la segunda sesión se realizará una evaluación formativa por parte del docente con el objetivo de motivar a los estudiantes a participar y expresar sus puntos de vista. Del mismo modo los estudiantes realizaran una autoevaluación sobre su participación en las actividades.</p> <p>Estrategia de evaluación 2: Durante la preparación y la socialización de las representaciones teatrales se realizará una evaluación de la participación de los estudiantes y su colaboración, para ello se hará un proceso de coevaluación entre los diferentes integrantes de cada grupo.</p> <p>Estrategia de evaluación 3: La evaluación será sobre el producto del portafolio “Reviviendo mi vida” a partir de una rúbrica de evaluación elaborada por la docente y socializada con los estudiantes.</p>			
Plan de Evaluación			
Antes de empezar la unidad	Diagnóstico previo: Se debe conocer detalladamente las experiencias de cada estudiante con el objetivo de que en el desarrollo de las sesiones no se presenten conflictos, choques emocionales, ni se perciba el desarrollo de las sesiones como una intromisión en la vida personal de sus estudiantes.		
Durante la unidad	Se aplicaran las estrategias 1, 2 y 3 para la evaluación del proceso.		
Después de finalizar la unidad	La docente evaluará junto con los estudiantes la experiencia vivida a través de las seis sesiones y de la elaboración del producto final, el cuento.		

Materiales y Recursos TIC	
Hardware	
Computador, video beam, sistema de audio.	
Software	
PowerPoint (para realizar la presentación de los estudiantes)	
Materiales impresos	Guías de trabajo escritura creativa.
Recursos en línea	Recurso 1: Video El Cuento y sus partes https://www.youtube.com/watch?v=0K3SXcXUaQ4 Recurso 2: Video 2 Elementos de un cuento https://www.youtube.com/watch?v=4uldGnHsb9s Recurso 3: El punto y reglas ortográficas https://www.youtube.com/watch?v=LtP_UkSj5ho
Otros recursos	Vestuario para caracterizaciones

Anexo 4. Diario de campo 4

DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA
GRACIA BOJACA
ÁREA DE LENGUAJE

Nombre de la intervención y/o tema: **DANDO FORMA A MÍ HISTORIA**

GRADO: 404 SESIÓN No: 4

FECHA	LUGAR	HORA INICIO	HORA TERMINACIÓN	RECURSOS
26 de Septiembre	SEDE SANTA HELENA	10:45 a.m.	12:30 a.m.	Videobeam, computador y Fotocopia y lápiz por cada estudiante

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

- Comprenden los pasos que sigue un plan textual: título, personajes, lugares, tiempo, conflicto, acciones y resolución.

Pregunta de investigación

¿Cómo reforzar en los estudiantes del grado 404 de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia Sede Santa Helena del municipio de Bojacá, procesos de producción textual de un texto, con el uso de signos de puntuación, la identificación de los tipos de texto, la planeación y etapas de escritura?

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
Se hace una lectura de su anterior borrador, se abordan los elementos de un plan textual y se continúa con el segundo ejercicio de escritura de su autobiografía.	<i>Ambiente de aula</i> Los estudiantes muestran interés en el desarrollo de las actividades para identificar los elementos que componen esta producción textual.
	<i>Saberes previos</i>

<p>Se realiza con los estudiantes la realimentación de las actividades realizadas en la sesión pasada tomando apuntes sobre los aprendizajes obtenidos hasta este momento y lo que se quiere aprender. Se socializan los pasos que sigue un plan textual: título, personajes, lugares, tiempo, conflicto, acciones y resolución, por medio de presentación de video.</p> <p>Se retoma el primer borrador y se realiza la actividad de revisión teniendo en cuenta los pasos expuestos. Cada estudiante lee lo que ha escrito en voz alta y corrige los errores que encuentre hasta el momento. Se lleva a cabo el cierre con las conclusiones de la actividad y evaluación de la misma.</p>	<p>Se realimentan las actividades desarrolladas en las sesiones anteriores y se retoman los primeros borradores que serán sometidos a correcciones.</p>
	<p><i>Desarrollo de clase</i></p> <p>Los estudiantes prestan atención a los elementos que componen esta producción textual, se retoma el primer borrador y entendiendo su importancia se produce un segundo texto que mejora el anterior. Algunos estudiantes les parece aburrido el trabajo y lo entregan transcrito del primero.</p>
	<p><i>Expectativas y dificultades del estudiante</i></p> <p>Algunos estudiantes se les dificulta entender que los errores no son motivo de vergüenza y por ello se enojaron al realizar la segunda actividad, para cumplir transcribieron de mala gana su primer borrador.</p>
	<p><i>Seguimiento y Evaluación</i></p> <p>Se evalúa la participación activa re escribiendo su segundo borrador y la corrección de errores.</p>
	<p>Otro</p>

ACCIONES A MEJORAR

Enfatizar en los estudiantes el uso pedagógico del error, y continuar motivando la rescritura de sus autobiografías.

Anexo 5. Diario de Campo 6

DIARIO DE CAMPO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL NUESTRA SEÑORA DE LA
GRACIA BOJACA
ÁREA DE LENGUAJE

Nombre de la intervención y/o tema: **PICNIC LITERARIO**

GRADO: 404 SESIÓN No: 6

FECHA	LUGAR	HORA INICIO	HORA TERMINACIÓN	RECURSOS
10 de Octubre	SEDE SANTA HELENA	10:45 a.m.	12:30 a.m.	Videobeam, computador y Fotocopia y lápiz por cada estudiante

OBJETIVO DE APRENDIZAJE

- Utilizan información adecuada para presentar sus autobiografías donde exponen sus relatos y los leerán ante compañeros y familiares.

Pregunta de investigación

¿Cómo reforzar en los estudiantes del grado 404 de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia Sede Santa Helena del municipio de Bojacá, procesos de producción textual de un texto, con el uso de signos de puntuación, la identificación de los tipos de texto, la planeación y etapas de escritura?

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
Se realiza la lectura pública de sus autobiografías ante los demás estudiantes del curso y sus propias familias,	<i>Ambiente de aula</i> La actividad entusiasmó a los estudiantes que quieren salir del aula y compartir otros espacios con compañeros y familiares.
	<i>Saberes previos</i>

<p>quienes participaron del picnic Literario.</p> <p>Se revisó la estructura, ortografía y redacción de la autobiografía a partir de la lectura en voz alta para escribir la quinta versión (versión final) del mismo. Se realizó un desplazamiento a un parque donde hubo un compartir para el Picnic, con la compañía de padres de familia que escucharon los relatos de sus hijos. Se realizaron las lecturas en voz alta de la entrega final. Cierre de la actividad, conclusiones y evaluación del diseño de intervención con los estudiantes. Creación de un libro del grado 404 con las producciones.</p>	<p>Se retoman las ideas y conocimientos adquiridos en las sesiones pasadas, logrando que los nuevos saberes impacten el aprendizaje de los estudiantes.</p>
	<p><i>Desarrollo de clase</i></p> <p>Se realiza la caminata hasta el parque de la Villa, allí se organizan los estudiantes y los alimentos a compartir, luego cada estudiante se para frente al grupo y lee su producción final de la autobiografía.</p> <p>Algunos estudiantes se conmovieron al ver sus familias, otros estuvieron solos, sin embargo hubo risas al rededor de la actividad y los estudiantes fueron muy receptivos.</p>
	<p><i>Expectativas y dificultades del estudiante</i></p> <p>Algunos estudiantes se les dificulta leer sus escritos, y para algunos persistieron errores de redacción y puntuación.</p>
	<p><i>Seguimiento y Evaluación</i></p> <p>Los estudiantes se autoevaluaron y evaluaron las sesiones de forma objetiva, dando espacio para la reflexión de su comportamiento y sus aprendizajes adquiridos.</p>
	<p>Otro</p>

ACCIONES A MEJORAR

Plantear sesiones para reforzar aprendizajes en cuanto a ortografía y ejercicios de redacción.